

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação e Lazer

Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar

Sali Lisana Guerra Bento

Coimbra

2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação e Lazer

Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar

Sali Lisana Guerra Bento

Relatório Final de Projeto de Investigação-Ação para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Lazer, orientado pela Professora Doutora Lucília Salgado, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação, em 2014.

Janeiro de 2014

Agradecimentos

Ao Pedro, por me ter acompanhado a cada instante neste sinuoso percurso... por me incentivar e confiar nas minhas capacidades. Pela presença constante e apoio incondicional.

À minha mãe, por ser a minha eterna confidente, por me acalmar quando mais precisava, por me dar força e fazer acreditar que todo o esforço valeria a pena!

Às minhas irmãs, por serem o meu exemplo de vida, por me confortarem com palavras que só elas têm, por compreenderem as minhas ausências...

Ao meu pai, por me proporcionar sempre a melhor formação possível e por acreditar em mim.

Aos amigos, pela preocupação e orgulho demonstrado.

À minha orientadora, Lucília Salgado, pela sabedoria que me transmitiu em todo o meu percurso académico.

À Câmara Municipal de Góis por ter permitido implementar a investigação e auxiliado no seu desenvolvimento.

Às crianças, por toda a riqueza, que sem elas, esta investigação não teria. Pelos abraços sinceros, pelos risos que me proporcionaram, pela força que mesmo sem intenção me transmitiam, por terem dado tudo, sem nada pedir em troca.

Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que deve ser iniciado muito precocemente e não apenas quando o ensino formal começa (Mata, 2008). Contudo não se pretende uma introdução formal à leitura e à escrita mas o facilitar do contato com a linguagem escrita.

Baseado nestes pressupostos, este trabalho pretende compreender os processos e os contextos facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar, mais precisamente em crianças com idades entre os 5 e 6 anos.

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo qualitativo, utilizando a metodologia de investigação-ação. A amostra em estudo foi selecionada através da passagem de provas de psicogénese da leitura e escrita, que revelou as crianças com os índices mais baixos de literacia.

Posto isto, foi construído um projeto para ser aplicado durante três meses, que pretendia possibilitar às crianças a vivência de experiências enriquecedoras no contato com a leitura e a escrita.

Os resultados revelaram uma evolução na literacia emergente das crianças, quando estas são motivadas a contactar com a linguagem escrita, através de atividades que se relacionam com a leitura e a escrita.

O estudo aponta ainda possíveis linhas de investigação futura no sentido de melhor conhecer e aproveitar as potencialidades destas práticas.

Palavras-chave: Criança; Leitura; Escrita; Literacia Emergente.

Abstract:

The learning of reading and writing is a process that must be started very early and not only when formal education begins (Mata, 2008). However, we don't want a formal introduction to reading and writing but facilitating the contact with written language.

Based on these assumptions, this study aims to understand the processes and contexts that facilitate the development of emergent literacy in children of pre-school age, specifically in children with ages between 5 and 6 years.

In this sense, a qualitative study was developed using the methodology of research-action. The sample was selected based on psychogenesis tests of reading and writing, which showed children with lower levels of literacy.

Therefore, it was built a project to be implemented over three months that intended to allow children to experience enriching experiences through the contact with reading and writing.

The results revealed an evolution in emergent literacy of children when they are encouraged to have contact with written language through activities related to reading and writing.

The study also points out possible lines of future research to better understand and enjoy the potential of these practices.

Keywords: Children, Reading, Writing, Emergent Literacy.

Sumário:

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1 - LITERACIA PARA TODOS.....	7
1.1 - EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E LITERACIA.....	7
1.2 - PAPEL DA ESCOLA NA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DE LITERACIA	12
1.3 - LEITURA E LITERACIA	14
1.3.1 - <i>Dos sistemas de escrita até à leitura propriamente dita.....</i>	<i>14</i>
1.3.2 - <i>Leitura como tarefa essencial.....</i>	<i>16</i>
2 - LITERACIA.....	21
2.1 - EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA	21
2.2 - ESTUDOS SOBRE LITERACIA EM PORTUGAL.....	24
2.2.1 - <i>Estudo Reading Literacy.....</i>	<i>24</i>
2.2.2 - <i>Estudo nacional A literacia em Portugal.....</i>	<i>26</i>
2.2.3 - <i>Estudos PISA.....</i>	<i>27</i>
3 - LITERACIA EMERGENTE.....	31
3.1 - DA LINGUAGEM ORAL À LINGUAGEM ESCRITA	31
3.2 - PSICOGÉNESE DA LEITURA E DA ESCRITA.....	35
4 - LITERACIA FAMILIAR	41
4.1 - AMBIENTE E PRÁTICAS DE LITERACIA NA FAMÍLIA	41
CAPÍTULO II – OBJETIVOS E METODOLOGIAS	45
1 – BREVE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	47
2 – OBJETIVOS.....	47
3 - METODOLOGIA	48
3.1 - <i>Tipo de estudo.....</i>	<i>50</i>
3.2 - <i>Descrição do Contexto.....</i>	<i>51</i>
3.3 - <i>Amostra.....</i>	<i>53</i>
3.4 - <i>Características específicas da amostra</i>	<i>56</i>
4 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	59
4.1 - PROVA DE PSICOGÉNESE DA LEITURA E DA ESCRITA	59

4.1.1 - Apropriação das utilizações funcionais da leitura	59
4.1.2 - Representação da utilidade social da escrita	61
4.1.3 - Conceptualizações sobre a linguagem escrita	62
4.2 - DIÁRIO DE BORDO	63
4.3 - PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES	63
4.4 - PRODUÇÕES EFETUADAS PELOS SUJEITOS	64
4.5 - REGISTOS FOTOGRÁFICOS	64
5 - INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	65
5.1 - PROVA DE PSICOGÉNESE DA LEITURA E DA ESCRITA (ANÁLISE)	65
5.1.1 - Apropriação das utilizações funcionais da leitura (análise)	65
5.1.2 - Representação da utilidade social da escrita (análise)	66
5.1.3 - Conceptualizações sobre a linguagem escrita (análise)	66
5.2 - MATRIZ DE REDUÇÃO DE DADOS	68
CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS	71
1 - CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA	73
2 - INTERVENÇÃO	85
1 - Desenvolvimento da Literacia Emergente	86
2 - Envolvimento Parental	105
3 - Envolvimento da Comunidade	112
3 - RESULTADOS APÓS A INTERVENÇÃO	117
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	121
1 - CONCLUSÕES	123
1.1 - COMPARAÇÃO DE RESULTADOS: 1ª E 2ª FASE	123
1.2 - VERIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS	128
2 - RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	141

Abreviaturas

ATL - Atividades de Tempos Livres

EPT - Educação Para Todos

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

IEA- International Association for the Evaluation of Education Achievement

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ORIM - Opportunities, Recognition, Interaction and Models

PISA - Programme for International Student Assessment

PNL - Plano Nacional de Leitura

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Tabelas

Tabela 1 - Data de nascimento, idade e frequência na instituição.....54

Tabela 2 - Habilitações, profissão e idade dos cuidadores.....55

Tabela 3 - Matriz de redução de dados.....69

Tabela 4 - Resultados da 1ª Fase: Vontade de Ler.74

Tabela 5 - Resultados da 1ª Fase: Representação da Utilidade Social da Escrita.75

Tabela 6 - Resultados da 1ª Fase: Conceptualizações sobre a linguagem escrita.76

Tabela 7 - Resultados gerais da prova.....79

Tabela 8 - Amostra final: crianças com os níveis mais baixos de literacia.	83
Tabela 9 - Resultados da 2ª Fase: Vontade de ler.	117
Tabela 10 - Resultados da 2ª Fase: Representação da Utilidade Social da Escrita. ...	118
Tabela 11 - Resultados da 2ª Fase: Conceptualizações sobre a linguagem escrita. ...	119
Tabela 12 - Comparação de resultados - 1ª e 2ª fase	123

Figuras

Figura 1 - Júlio antes da intervenção: 1º fase	125
Figura 2 - Júlio depois da intervenção: 2ª fase	125
Figura 3 - Filipe antes da intervenção: 1º fase.....	126
Figura 4 - Joana antes da intervenção: 1º fase.....	127
Figura 5 - Joana depois da intervenção: 2º fase.....	127

INTRODUÇÃO

A literacia emergente apresenta-se como o resultado de um processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, desenvolvido antes da entrada formal na escola. A precocidade do envolvimento das crianças permite o emergir de conceções de diferentes tipos que se vão sustentando umas às outras.

Posto isto, são visíveis as vantagens associadas ao desenvolvimento da literacia emergente e, como tal, torna-se necessário desenvolver práticas ligadas à linguagem escrita, possibilitando às crianças a vivência de experiências enriquecedoras, que contribuam para uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita.

Nesta perspetiva, o jardim de infância surge como um dos contextos que procura promover o envolvimento precoce das crianças com a escrita, incentivando também a participação dos pais e da família neste processo.

Pretende-se a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, que favoreçam a descoberta do mundo da linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos acerca da mesma.

Neste domínio, surgiram os trabalhos pioneiros levadas a cabo por Emilia Ferreiro (Ferreiro, 1992; Ferreiro & Palacio, 1988) e Ana Teberosky (Ferreiro & Teberosky, 1987) que demonstraram como as crianças evoluem nas suas hipóteses sobre o funcionamento do código escrito. Estes trabalhos pretenderam desenvolver a literacia emergente, auxiliando a criança a criar condições de aprendizagem da leitura e escrita.

É nesta procura de estratégias eficazes que estimulem a motiva-

ção das crianças para uma relação positiva com a linguagem escrita que a presente investigação assenta. Assim, tenta-se compreender quais os processos e os contextos facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar (5 e 6 anos).

O trabalho é constituído por quatro capítulos: o primeiro é dedicado à revisão da teoria, o segundo aos objetivos e metodologias, o terceiro à análise de dados, e por último, um quarto capítulo dedicado às conclusões e recomendações.

Relativamente ao primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento da literacia de forma geral, expõe-se o que atualmente se entende por educação ao longo da vida, o papel da escola e explora-se o conceito de leitura. Num momento posterior, reflete-se acerca do conceito de literacia bem como os estudos desenvolvidos nesta área em Portugal. Neste seguimento, no terceiro tópico, discutem-se as características da literacia emergente a nível sociológico e a psicogénese da leitura e da escrita. O quarto e último ponto do enquadramento teórico, equaciona o ambiente e as práticas de literacia na família.

No segundo capítulo, procede-se à descrição dos objetivos inerentes à investigação, é caracterizada a amostra e descritos os instrumentos de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo deste relatório, é referida a constituição da amostra, descrita a intervenção aplicada e os resultados obtidos após a fase de intervenção. Para finalizar, no quarto capítulo são apresentadas as principais conclusões da investigação e apontadas recomendações para estudos futuros.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Literacia para todos

1.1 - Educação ao Longo da Vida e Literacia

Os conhecimentos, as competências e as perceções que aprendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são limitadas no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, mas é apenas uma parte do todo. A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo interrupto «do berço à sepultura» (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 8).

A aprendizagem ao longo da vida, deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e sociedade assentes no conhecimento. Para tal, termos como o analfabetismo têm de deixar de fazer parte do léxico (Idem).

Partindo da ideia que o conceito de alfabetização se refere ao ato de ensinar e de aprender, a literacia refere-se à capacidade de usar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e cálculo. Esta capacidade distancia-se então de conceitos como analfabeto e alfabetizado, e vai muito mais além, centrando-se no uso de competências sociais, profissionais e pessoais, ao longo da vida (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996).

A aquisição e desenvolvimento da literacia ocorre antes, durante e depois do 1º ciclo do ensino básico, dentro e fora da escola, e através de

aprendizagem formal, não-formal e informal, abrangendo todo o espectro de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2013b).

Literacia é o cerne da educação básica para todos e, essencial para erradicar a pobreza, contribuir para a igualdade de género, assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. Posto isto, são vários os motivos para a literacia ser o cerne da Educação para Todos (EPT) (UNESCO, s.d.).

Como tal, a ideia de que uma escolarização abrangente levaria ao fim progressivo do analfabetismo, desencadeou políticas que garantissem a escolaridade básica obrigatória a cada vez mais pessoas. Estas medidas foram aplicadas quer através de medidas orientadas para garantir a escola básica para todos, quer através do desenvolvimento de planos de alfabetização e de educação recorrente, ou seja, proporcionar uma escolarização de segunda oportunidade aos que não tiveram antes (Benavente et al., 1996).

Neste sentido, a contínua mudança da sociedade contribuiu para promover o aumento da escolaridade. Contudo, Portugal só nos anos 70 iniciou uma escolarização para todos, enquanto os restantes países membros da União Europeia nos finais do século XIX, inícios do século XX já o tivessem garantido. Esta tardia escolarização do povo português pode explicar o atraso educativo do país (Salgado, 2010; Candeias 1996).

Com o aumento da escolarização nas sociedades modernas, criou-se a ideia de que o analfabetismo tinha passado a ser um problema do terceiro mundo, sendo na sociedade moderna, apenas notado nas minorias étnicas e nos grupos mais envelhecidos (Benavente et al., 1996). Mas tal não se revelou verdadeiro, pois rapidamente se percebeu que mesmo

com vários anos de escolarização, alguns adultos tinham sérias dificuldades na utilização de material escrito (Figueiredo, 2006).

Tal como confirma Benavente et al., (1996), apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, os países desenvolvidos nos anos 80, assumiram existir um novo tipo de analfabetismo, que se verificava na leitura, escrita e cálculo, contribuindo assim para uma incompleta participação dos indivíduos na sociedade. Este novo conceito de analfabetismo, dito funcional, relacionava-se com “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida”. Deste modo, o conceito de literacia foi ganhando cada vez mais importância, passando mesmo a ser um indicador de desenvolvimento de um país (Figueiredo, 2006).

A incompleta participação dos indivíduos, refletiu-se nas economias europeias que no início da década de 90, apresentaram fortes alterações no mundo laboral, desencadeando desemprego estrutural, e crescentes insuficiências e inadequações de competências. Para resolver estes problemas, foi indispensável valorizar as formas como eram ministradas a educação e formação, bem como os modelos de participação (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Neste sentido, na mesma década, no ano 1990, decorreu o Ano Internacional da alfabetização. Neste ano, realizou-se a conferência Mundial de EPT, em Joitien (Tailândia), que indicava que toda a criança, jovem e adulto tem o direito de beneficiar de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem. Este direito deve incluir aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a

personalidade dos educandos para que possam melhorar as suas vidas e transformar as sociedades (UNESCO, 1998).

Já em 1992, a OCDE lança o 1º estudo dedicado ao iletrismo dos adultos, através do relatório *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Este relatório despertava os estados membros para a incapacidade de alguns adultos, por vezes com mais de 10 anos de escolaridade não serem capazes de resolver problemas de leitura do dia-a-dia. Este estudo assenta em três objetivos: reacender o interesse que em 1990 foi suscitado pelo Ano Internacional da Alfabetização, incentivar a contínua investigação sobre o analfabetismo e, por último, contribuir para a compreensão do fenómeno além fronteiras (OCDE, 1994).

Por se viverem tempos em que a educação e a formação detêm um papel social de extrema importância, é necessário dar-lhes uma especial atenção (Tedesco, 2000). A educação e formação ao longo de toda a vida não só contribuem para manter a competitividade económica e empregabilidade, como também é a melhor forma de combater a exclusão social. Esta ideia era aceite a meio dos anos 90 e indicava que o ensino e a aprendizagem precisavam de dar prioridade aos indivíduos e às necessidades que estes tinham (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Assim, já não era suficiente uma população escolarizada mas que os indivíduos adultos fossem capazes de processar informação escrita, nas várias ocasiões em que é requerida (Benavente et al., 1996).

Deste modo, não bastará dizer que evoluímos para a “sociedade do conhecimento” e que a “sociedade da informação” chega a todo lado, nem que os sistemas escolares têm de evoluir e melhorar o seu desempe-

nho social. Aprender torna-se uma atitude e um requisito sempre presente ao longo da vida (Tedesco, 2000).

A continuidade da aprendizagem é revelada no Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), apontando-a como uma prioridade para a União Europeia porque:

A Europa está em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos atualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho; e, atualmente, os europeus vivem num mundo político e social complexo. Mais do que nunca, os indivíduos querem planear as suas próprias vidas, esperando-se que contribuam ativamente para a sociedade e aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e linguística (Idem, p.5).

A necessidade do acesso ao saber está cada vez mais presente em todos os contextos da vida. Atualmente o mundo escreve, e a ferramenta da leitura estará cada vez mais presente hoje e no futuro (Salgado, 2002).

1.2 - Papel da escola na resolução dos problemas de Literacia

Considera-se o conceito de escolarização como uma relação organizada e progressivamente exigente com uma cultura escrita, mas também a submissão de coortes populacionais de faixas etárias bem determinadas a uma forma de socialização imposta por fora, e aplicada através das escolas, construídas expressamente para o efeito (Candeias, 2010).

Atualmente, a escolarização pressupõe uniformidade independentemente da classe social (Idem). Embora não tenha que se assumir como depositária da correção das injustiças sociais, se conseguir cumprir com eficácia o papel instrutivo, é provável que consiga contribuir para a promoção do desenvolvimento, do conhecimento e do bem-estar das populações (Lopes, 2004).

A escola tem como missão diminuir as assimetrias, facilitando aos alunos carenciados as ferramentas necessárias para orientarem as suas vidas da forma como acharem mais pertinente (Idem). Estes alunos carenciados não atribuem grande importância à instituição escola. Em muitos casos, são provenientes de famílias não escolarizadas que não se constituíram como modelos no que respeita à transmissão de uma relação positiva com a escola (Salgado, 2009).

Nas famílias com baixos níveis de escolarização, está presente o que a escola chama de dificuldades de aprendizagem, desmotivação precoce, insucesso ou abandono escolar (Salgado, 2010), fatores que parecem comprometer o sucesso educativo.

Para explicar os fracos resultados do sistema educativo, é frequente alegar falta de investimento na educação. Este argumento continua a ser utilizado embora a percentagem do orçamento da educação de Portugal há vários anos seja superior à média dos restantes países europeus (Lopes, 2004).

O insucesso escolar, tal como o sucesso escolar, tem uma dimensão cumulativa (Idem). Em grande parte, é causado por uma deficiente aprendizagem da leitura e da escrita: muitas crianças lêem mal, lentamente ou não compreendem o que lêem. O insucesso escolar e o desinteresse pela escola começam assim a dar os primeiros sinais. Muitas crianças reprovam na primeira avaliação sumativa (mais de 10% no 2º ano de escolaridade), outras reprovam no 2ºciclo, prolongando o insucesso durante o tempo de escolaridade (Salgado, 2009).

Deste modo, os níveis de aprendizagem são reduzidos embora os alunos avancem no sistema educativo. São assim detentores da chamada morbilidade escolar, visto os níveis de aprendizagem serem débeis (Salgado, 2010). O sistema educativo a adotar esta postura, não contribui para o aumento do número de alfabetizados, contribui sim para a produção de analfabetos (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Por este motivo, foram tomadas medidas na luta contra o analfabetismo no mundo e desenvolvidos estudos para compreender a natureza do processo de leitura. Ler, é atualmente uma competência básica e o seu deficiente domínio pode gerar insucesso académico e social (Sim- Sim, 1994).

Não é por acaso que os países mais ricos, e consequentemente com alto nível de desenvolvimento, erradicam o analfabetismo mais cedo

e apresentam níveis superiores de literacia. Tal facto, faz com que as pessoas tenham mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura e em se expressar eficazmente através da produção escrita, do que os indivíduos dos países pobres que apresentam níveis elevados de iliteracia (Sim-Sim, 2007).

Possuir um bom nível de literacia em leitura significa estar atualizado, poder ser autónomo nas escolhas e interventivo na sociedade a que se pertence (Sardinha, 2007). A leitura é considerada um processo complexo que não termina com a sua aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade (Sim- Sim, 1994).

1.3 - Leitura e Literacia

1.3.1 - Dos sistemas de escrita até à leitura propriamente dita

Uma abordagem ao percurso da escrita na evolução da espécie humana, pode ajudar-nos a compreender algumas etapas que as crianças atravessam bem como as dificuldades no trajeto de aprendizagem. Até chegar à forma gráfica característica das escritas alfabéticas e que hoje em dia utilizamos, foi necessário percorrer um longo percurso (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Os sistemas alfabéticos vieram revolucionar a humanidade (Sim-Sim, 1994). Este foi um trabalho de várias gerações que atualmente é considerado por todos como uma ferramenta simples e corrente (Cruz, 2007).

De acordo com Cruz (2007), citando Donald (1999), o gesto e a fala são os primeiros e mais universais processos de comunicação. Na verdade, os gestos, a mímica, os sons, a voz e a fala são modos de comunicação que fazem parte da natureza humana, encontrando-se presentes em todas as fases de desenvolvimento e em todas as culturas (Cruz, 2007).

Mas, considera-se como primeiro sistema de escrita, o sistema pictográfico. Aqui eram usados símbolos, para representar a realidade. Os pictogramas eram desenhos que representavam de uma forma simples, um objeto, animal ou acontecimento. Esta forma de escrita pode ser definida como pré-escrita, embora seja distinta da verdadeira escrita. Este sistema de escrita continha duas grandes limitações, a de precisar tanto dos sinais como dos objetos e a de ser incapaz de representar ideias abstratas (Idem).

A evolução natural levou ao sistema ideográfico (ou logográfico). Neste sistema de escrita, os desenhos já representavam desenhos convencionais de objetos. Este tipo de escrita convertia os sinais em símbolos para representar ideias ou conceitos (Ibidem). Os ideogramas são distintos dos pictogramas porque enquanto os pictogramas indicam uma ideia, os segundos indicam um objeto (Moraes, 1997).

Uma terceira etapa evolutiva levou a que a palavra fosse dividida em sílabas, conferindo a cada uma delas um sinal respetivo, levando ao sistema silábico de escrita (Cruz, 2007). Assim, à escrita desenhada sucedeu a escrita por sinais, de que é exemplo o sistema silábico, em que cada sílaba oral, considerada como unidade linguística básica corresponde a uma marca gráfica única (Idem).

Após esta evolução, rapidamente a Humanidade evoluiu para um sistema em que os sinais já não representavam os objetos, as ideias ou as sílabas, mas antes os sons. Ao atribuir um sinal a cada som, foram criados os sistemas alfabéticos que, acompanhado do sistema silábico constitui a escrita fonográfica (Ibidem).

Atualmente, é simples, conveniente e eficaz aprender o alfabeto, permitindo a tradução da linguagem oral em marcas que perduram. O alfabeto possibilita relacionar símbolos não a coisas, ideias ou palavras mas a unidades de som, sendo desta forma o instrumento mais revolucionário na história da escrita (Sim- Sim, 1994).

1.3.2 - Leitura como tarefa essencial

“Não há nada de especial na leitura, a não ser que tudo nos possibilita” (Smith, 2003).

Todos temos uma ideia do conceito de leitura, mas a tarefa complica-se quando tentamos, nessas mesmas ideias, encontrar um consenso quanto à sua definição (Gonçalves, 1996). Consideremos então a leitura como um componente de um ato social, pois é através dela que adquirimos informação, e é também um prazer pessoal (Morais, 1997).

Durantes muitos anos, o ato de ler foi entendido como uma capacidade essencialmente visual, auditiva ou multi-sensorial. Mas, a prática da leitura não é sensorial mas cognitiva (Idem).

A abordagem cognitiva da leitura, refere que o ato de ler é uma atividade cognitiva complexa que acarreta um conjunto de processos psicológicos de níveis diferentes, sendo este iniciado por um estímulo visual e finalizado com a compreensão do texto, graças à ação global de dife-

rentes processos (Cruz, 2007). Como noutras tarefas cognitivas, a leitura envolve um conjunto de processos - percepção, atenção e memória-, que permitem ser possível alcançar o sentido de um texto (Kleiman, 1996), na sua maioria processos automáticos e inconscientes para um leitor fluente (Cruz, 2007).

Hoje em dia, é unânime a ideia de que a leitura é uma operação na qual o leitor adquire informação a partir de símbolos escritos, tornando-se necessário que este domine o código escrito, para posteriormente decodificar o seu significado (Idem). Esta decodificação deve ser feita de forma automática, para que a partir de um determinado nível de experiências, as palavras sejam reconhecidas tão rapidamente quanto o são as letras (Lopes, 2004). Após dominar as técnicas de decifração gráfica, o sujeito passa a ter a capacidade de interpretar e analisar um texto escrito (Figueiredo, 2006).

A capacidade de dominar a leitura é indispensável se queremos ser autónomos, conscientes de nos próprios e dos outros, capazes de tomar decisões e exercer uma cidadania ativa. Esta capacidade é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em muitos outros domínios (Plano Nacional de Leitura , 2006).

Segundo Cruz (2007), ler constitui-se como um ato complexo por envolver características pessoais dos leitores, diferenças sociais e culturais dos mesmos (Idem). Ler é uma capacidade que abrange competências como a inteligência, emoções, atitudes e conhecimento (Figueiredo, 2006). Estas características, naturalmente condicionam o tipo de texto escolhido e a forma como é interpretado pelos diferentes sujeitos.

Tal como nos refere Morais (1997), a variedade nos tipos de leitura é imensa: “Há leituras veneradoras, analíticas, leituras para fazer ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, fantasiar, leituras narcisistas onde nos procuramos, leituras mágicas onde seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam perante o nosso olhar estupefato” (Idem, p.13).

Podemos assim considerar, que o ato de ler nos permite manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em ideias ou acontecimentos numa proporção e numa sequência que nós escolhemos (Smith, 2003).

De acordo com Sim-Sim (1994), citando Goodman (1985), ler consiste na reconstrução do significado de um texto a partir das pistas nele contidas. Ou seja, ler é um processo interativo entre o leitor e a escrita. Perante o mesmo texto, dois leitores podem interpreta-lo qualitativa e quantitativamente de forma distinta, atingindo diferentes níveis de compreensão.

Fatores intrínsecos e extrínsecos condicionam a compreensão da leitura e consequentemente o interesse pela mesma. Morais (1997), afirma que: “Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (p. 12).

Pela profunda importância da leitura hoje em dia, o PNL, definiu como objetivo central aumentar os níveis de literacia dos portugueses, criando condições para que se alcancem níveis de leitura em que se lide plenamente com a palavra escrita, em qualquer circunstância, interpre-

tando e desfrutando de informação, de conhecimentos científicos e literários (Plano Nacional de Leitura , 2006).

Atualmente, ser ou não ser leitor implica, imediatamente, estabelecer relações com o conceito de literacia em leitura, cujo processo está em permanente construção (Sardinha, 2007).

2 - Literacia

2.1 - Evolução do conceito de Literacia

Nos finais do século XIX e durante parte do século XX, os termos que se relacionavam com a palavra “alfabetização” tinham uma definição pouco precisa, e portanto manipulável pelos poderes e contrapoderes que ocupavam ou procuravam ocupar o centro da vida. As variações contemporâneas, que têm como referência o termo “literacia”, parecem ir por caminhos semelhantes (Candeias, 2000).

Torna-se então essencial esclarecer o conceito de literacia, e apontar as diferenças deste com o termo de alfabetização. O conceito de alfabetização refere-se ao ter iniciado (ou não) a língua escrita, independentemente do grau de domínio que se tenha. Já o conceito de literacia possui um significado mais amplo, referindo a capacidade de utilização da língua escrita (Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000), ultrapassando de longe a mera capacidade de decodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/não alfabetizado (Sim-Sim & Ramalho, 1993). Desta forma, alfabetização aponta para um conhecimento obtido estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual em aberto (Delgado-Martins et al., 2000).

Nos séculos XIX e XX, alguém alfabetizado podia ser considerado apenas como alguém que soubesse ler, ler e escrever, ler, escrever e contar, que tivesse frequentado uma escola, e/ou que nesta tivesse obtido um diploma (Candeias, 2000).

No decorrer dos tempos, este conceito sofreu um acréscimo da palavra “funcional”, pretendendo medir a capacidade de utilização em

contextos formais e informais das aprendizagens, supostamente obtidas na escola. É deste termo, “alfabetização funcional”, que se julga ter nascido o termo atualmente utilizado de “literacia” (Idem).

Em 1958, a UNESCO, considerou a literacia como a capacidade de ler e escrever, com compreensão, uma pequena e simples frase sobre a vida quotidiana (UNESCO, 2013a).

Após várias décadas, a UNESCO, considera que o conceito de literacia implica mais do que leitura, escrita e cálculo. Este abrange um vasto conjunto de habilidades e competências, incluindo competências digitais e habilidades para a vida (Idem).

A perspetiva de Benavente et al., (1996), aponta exatamente no mesmo sentido afirmando que literacia traduz a capacidade de usar as competências, ensinadas e aprendidas de leitura, escrita e cálculo. A autora considera ainda que literacia pode ser definida como: “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Idem, p.4).

Ao refletir sobre este conceito, Mata (2006) considera que, literacia não se direciona para a obtenção de competências mas antes para a sua utilização. Logo, não é suficiente saber o nível de instrução formal para saber o nível de literacia, dependendo este das competências para a utilização da informação escrita.

Tal não significa que a escolarização não contribua para aumentar as competências de uso dos saberes. Na verdade, quanto mais anos de

escolarização mais hipóteses há do perfil de literacia ser elevado. No entanto, o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado estável, nem avaliado somente através do nível de escolaridade atingido. A literacia não é algo que se adquire e é válido para sempre. Assim, os seus níveis têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigências das sociedades num determinado momento e avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas (Benavente et al., 1996).

Remetendo para a definição de literacia como, “uso de informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir objetivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios” (Idem, p. 6), não são permitidas considerações como as da capacidade de assinar o nome, os do nível de escolarização atingido ou os da classificação num certo nível de escalas de medida da capacidade de leitura escolarmente concebida. Desta forma, negam-se classificações de noções simplistas onde alfabetizados e analfabetos, podem ser classificados tendo por base um simples ponto numa escala unidimensional. Assim sendo, esta definição pretende abranger um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas relacionadas com trabalho, vida pessoal e contextos sociais, e não somente a simples compreensão e descodificação de textos (Ibidem).

Bhola (cit. por Pessanha, 2001. p.67), considera que não existe uma única definição, mas antes vários fatores e causas para que surjam diferentes definições de literacia, tais como: as línguas têm diferentes códigos, são possíveis vários níveis de competência e capacidades, o ato de leitura pode abordar diferentes temas e assuntos e a leitura pode fazer-se com objetivos diferentes.

Embora surjam varias perspectivas do conceito de literacia, considera-se existir uma preocupação em todos os pontos de vista (Pessanha, 2001). Literacia é mais do que ler e escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade às oportunidades de ler e escrever (Mata, 2006).

Concluindo, a literacia é um direito humano fundamental e a base para a aprendizagem ao longo da vida. É essencial para o desenvolvimento social e humano e é capaz de transformar vidas (UNESCO, s.d.).

2.2 - Estudos sobre Literacia em Portugal

Após clarificar a definição do conceito de literacia, torna-se essencial revelar alguns dados existentes de modo a enquadrar a realidade portuguesa relativamente ao “estado” da literacia em Portugal. Apesar da dificuldade de retratar a situação, os dados disponíveis, embora desatualizados, permitem alguma reflexão acerca da situação do nosso país.

A análise apresentada de seguida, tem como objetivo descrever sucintamente os estudos em que Portugal esteve envolvido bem como os seus principais resultados. Serão apresentados, por ordem cronológica, os seguintes estudos: ”O estudo - *Reading Literacy*”; “Estudo Nacional - *A literacia em Portugal*” e por fim “Os estudos - *PISA*”.

2.2.1 - Estudo *Reading Literacy*

O “*Reading Literacy*” é um projeto de cariz internacional, que teve como objetivo a procura e comparação de níveis e padrões de literacia ordenados e organizados por atividade de leitura. Este projecto foi

promovido pela International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA), e decorreu no ano de 1990 e 1991 (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

Este estudo teve a participação de 32 países e foi divulgado em 18 línguas. Portugal incidiu a sua análise em duas populações, uma do 4º ano e outra do 9º ano, alcançando o 25º lugar. Pretendia-se com este estudo comparar níveis e padrões de literacia organizados por atividades de leitura, contando com três categorias: exposição, documento e narrativa (Idem).

Especificamente, os alunos do 4ºano apresentaram resultados muito baixos quando comparados com a média internacional, enquanto os alunos do 9ºano obtiveram resultados semelhantes.

O sexo feminino do 4ºano obteve melhores resultados que o sexo masculino, verificando-se o contrário no 9ºano. Também se percebeu através deste estudo que, quanto mais elevada é a idade do estudante dentro do ano letivo, mais baixos são os resultados, revelando que a retenção não melhora o desempenho. Já a localização geográfica influencia o desempenho dos alunos, os alunos das zonas urbanas obtiveram melhores resultados do que os das zonas rurais (Ibidem).

Em suma, os resultados indicam para a necessidade de alargar a toda a escolaridade o ensino e treino de capacidades de leitura. Os grupos revelaram maior facilidade em certos tipos de textos (textos narrativos são mais facilmente compreendidos do que os textos informativos e, destes, tornam-se mais difíceis aqueles em que a informação surge codificada ou representada em formato de gráfico, tabela, etc.), enquanto as tarefas de localização da informação, de deteção da ideia principal e de com-

preensão inferencial se revelaram como zonas de maior dificuldade para ambos os grupos (Delgado-Martins et al., 2000).

2.2.2 - Estudo nacional *A literacia em Portugal*

Ana Benavente e seus colaboradores, em 1996, publicaram um novo conjunto de dados, resultantes de um teste “de avaliação direta de competências, acompanhado por um inquérito de caracterização socio-gráfica, de recolha de declarações sobre práticas correntes de leitura, escrita e cálculo e, ainda, de auto-avaliação de capacidade de uso de materiais escritos.” (Benavente et al., 1996, p.22). A aplicação destes testes incidiu em 2449 pessoas entre os 15 e os 64 anos. Foram obtidos cinco níveis de dificuldade de 0 a 4 que possibilitaram dar conta das capacidades de processamento de informação escrita em três vertentes: prosa, documentos e cálculo (Idem).

Após a realização destes testes constatou-se que os níveis de escolaridade são bastante baixos, quando comparados com os padrões médios europeus. Os dados permitem igualmente apurar que o perfil geral de literacia do país é bastante fraco e que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população portuguesa adulta (Ibidem).

Aprofundado os resultados, constatamos que quanto maior é o grau de escolaridade mais elevado tende a ser o nível de literacia, o que não significa que todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentem um nível de literacia idêntico.

Apesar dos baixos níveis de literacia encontrados na população portuguesa, a maior parte dos inquiridos declara em termos de auto-

avaliação, que considera as suas próprias capacidades de leitura, escrita e cálculo plenamente suficientes para a atividade profissional que desempenha. No entanto, cerca de metade destes, revelou vontade de melhorar as suas competências (de leitura, escrita e cálculo), embora esta predisposição seja menor precisamente nos inquiridos que à partida mais necessitam. Tal facto, confirma que a ausência de competências de literacia contribui tanto para diminuir a própria capacidade de perceção do problema como para indicar sentimentos de impotência a tal respeito (Benavente et al., 1996).

“A literacia da população não é independente das estruturas sociais do país” (Idem, p.61).

2.2.3 - Estudos *PISA*

O PISA (Programme for International Student Assessment) foi lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) em 1997, e os dados relativos a Portugal foram revelados pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) no ano de 2001 (GAVE, 2004).

O PISA é um estudo Internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos. Procura medir a capacidade dos jovens para utilizarem as competências que lhes permitam a contínua aprendizagem ao longo da vida, de forma a exercerem uma cidadania consciente, participativa e eficaz (Figueiredo, 2006), em vez de meramente avaliar o domínio que possuem sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico (GAVE, 2004).

O primeiro ciclo do PISA decorreu em 2000 e teve como principal domínio a avaliação da literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu cerca de 265 000 alunos de 15 anos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. O panorama nacional demonstrou-se inquietante uma vez que a média portuguesa estava abaixo da média da OCDE e bastante distante dos países que obtiveram melhores classificações médias (GAVE, 2001).

Relativamente ao segundo ciclo do PISA, este realizou-se em 2003, incidindo na literacia matemática. Contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30 países). Portugal revelou continuar a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores, tal como no ano de 2000 (GAVE, 2004).

No terceiro ciclo de estudo, o PISA 2006, o domínio foi a literacia científica, e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas (GAVE, 2007). Portugal situou-se no 37º lugar no conjunto de 57 Países analisados e em 27º no conjunto da OCDE em 2006. Comparando aos resultados de 2003, verificou-se uma ligeira melhoria dos resultados de Portugal no PISA 2006.

Mais recentemente, foi efetuado o PISA 2009, em que participaram 65 países, dos quais 33 são membros da OCDE. Os testes foram aplicados a 6298 alunos portugueses e participaram 212 escolas (GAVE, 2009). O PISA 2009, marca uma nova fase deste programa internacional no que diz respeito à análise de tendências entre ciclos, com a leitura a assumir, pela segunda vez, o papel principal no conjunto de estudos realizados (Carvalho, Ávila, Nico, & Pacheco, 2011).

Portugal foi o único país em que o desempenho dos alunos melhorou, comparativamente com o ciclo anterior (2006), nos três domínios (leitura, matemática e ciências) (Idem).

O PISA é um importante instrumento político para muitos países e economias, facultando informações necessárias para acompanhar a evolução do desempenho dos alunos bem como aperfeiçoar a qualidade e eficiência da educação (Ibidem).

3 - Literacia Emergente

3.1 - Da linguagem oral à linguagem escrita

Um dos pressupostos subjacentes à literacia emergente assenta na clara relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Apesar de ambas serem sistemas simbólicos, e possibilitarem o acesso a significado, as exigências cognitivas necessárias para dominar a linguagem escrita são maiores (Gomes & Santos, 2005). Torna-se necessário esclarecer que o isomorfismo entre a escrita e a oralidade é apenas parcial, ou seja, a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade, mantendo todas as suas características. Apesar do oral e escrito se influenciarem, são realidades distintas (Baptista et al., 2011).

Embora ambas sejam formas de expressão linguística, a aquisição de uma não se traduz automaticamente na aquisição da outra (Lopes, 2008). Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural como o de aprender a falar. Na iniciação às práticas de ler e escrever deverá ser promovida a reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Independentemente do contexto linguístico em que a criança cresce, todas elas passam por este processo gradual de aquisição dos sons da fala, ou seja, o desenvolvimento fonológico. Neste processo é suposto discriminar e articular todos os sons da língua (Sim-Sim, 2008). Dentro da consciência fonológica, podemos verificar a existência de três ramos: a consciência silábica (isolar sílabas), a consciência intrassilábica (isolar

unidades dentro da sílaba) e a consciência fonémica (isolar sons da fala) (Freitas et al., 2007).

Ainda no decorrer do desenvolvimento da linguagem, para além do desenvolvimento fonológico, outros domínios intervêm, tais como: o desenvolvimento semântico que engloba o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases e discurso), o desenvolvimento sintático, que se refere ao domínio das regras de organização das palavras em frases e, por fim, o desenvolvimento pragmático que incide sobre a aquisição das regras de uso da língua. Ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem estes mesmos domínios da língua, as crianças vão aprendendo acerca do mundo físico, social e afetivo (Sim-Sim, 2008). A autora refere que:

O ato comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Tendo nascido com capacidades inatas para comunicar e falar, a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal (p.31).

Assim, é importante ter em conta a diferença entre a receção e a compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que naturalmente produz.

À entrada no jardim de infância cada criança possui um vasto leque de experiências e diferentes atitudes em relação à vida, à aprendizagem e mesmo sobre a sua autoestima (Idem). Será necessário tirar par-

tido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contatar com as diferentes funções do código escrito, que facilitam o despertar da linguagem escrita. Mas nem sempre foi assim, Mata (2008), afirma que:

Até há relativamente poucos anos, não se tinha consciência das concepções emergentes de literacia, e eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola também não eram valorizados. Assim, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal. Esta posição era influenciada por perspetivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, que consideravam que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, a desenvolver aspetos ligados à motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita. Eventualmente podia contemplar-se o ensino de algumas letras, mas de uma forma tecnicista, repetitiva e descontextualizada (p.9).

Foi no seguimento de várias investigações acerca da linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem, que nos anos 80, o conceito de literacia emergente começou a ter destaque (Mata, 2006).

Inicialmente, por influência condutista, a idade considerada ideal para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita eram os seis anos, quando supostamente a criança já teria atingido o nível de desenvolvimento pretendido. Esta era preparada para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades que não eram verdadeiras aprendizagens mas pré-requisitos para a aprendizagem seguinte (Teberosky & Colomer, 2003).

Consideravam-se como pré-requisitos para aprender a ler, uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons, bem como, possuir um conjunto de aptidões psicológicas gerais como a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade, entre outras. Estas concepções de aprendizagem influenciaram as práticas pedagógicas dando origem a atividades de ensino da leitura, baseadas em exercícios de estimulação perceptiva e motora e a atividades destinadas ao domínio das noções de espaço, tempo, ritmo, etc. Quando notadas dificuldades de aprendizagem da leitura, estas eram explicadas por insuficiência a qualquer um destes níveis (Neves & Martins, 1994).

A perspectiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, entendendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento. Uma vez que o processo de aprendizagem origina evolução, as experiências e os conhecimentos desenvolvidos fazem parte do processo de aprendizagem.

Isto é, para a teoria construtivista não existe o antes e o depois da verdadeira aprendizagem. A separação em dois momentos só é aceitável para aqueles que esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais (Teberosky & Colomer, 2003).

Esta teoria defende que as aprendizagens entre os três e os cinco anos não são prévias, mas fazem parte do processo de alfabetização (Idem). Esta nova perspectiva foi designada de literacia emergente, em que o papel atribuído à criança é central e em que a leitura e a escrita aparecem como inter-relacionadas e desenvolvidas em simultâneo, antes do dito ensino formal (Mata, 2008). O nível de conceptualizações acerca

da mesma, depende do maior ou menor contato que tiveram possibilidade de ter com o texto escrito (Neves & Martins, 1994). A alfabetização inicial não é um processo abstrato, ocorrendo em contextos culturais e sociais determinados (Teberosky & Colomer, 2003).

Neste domínio, surgiram os trabalhos pioneiros levadas a cabo por Emilia Ferreiro (Ferreiro, 1992; Ferreiro & Palacio, 1988) e Ana Teberosky (Ferreiro & Teberosky, 1987) que demonstraram como as crianças evoluem nas suas hipóteses sobre o funcionamento do código escrito. Pretenderam revelar como as crianças, colocadas em contextos reais de leitura, podem desenvolver estratégias pessoais para conseguir extrair a mensagem que o texto transmite. Estes trabalhos procuram desenvolver a literacia emergente, pretendendo ajudar a criança a criar condições de aprendizagem da leitura e da escrita.

No ensino/aprendizagem do código escrito podem distinguir-se globalmente três fases: a preparação, a aprendizagem propriamente dita e a fase da consolidação ou automatização (Lopes, 2008).

3.2 - Psicogénese da leitura e da escrita

Para aprender a ler e a escrever, as crianças precisam de construir uma representação global relativa aos objetivos e natureza da leitura. Em primeiro lugar têm de começar por descobrir a funcionalidade da escrita, isto é, perceber que esta é uma forma de comunicação. Em segundo lugar pela perceção que a leitura serve diferentes objetivos (desde a leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e que são várias as formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta, leitura

em diagonal). Em terceiro lugar, construir o seu projeto pessoal de leitor, ou seja, demonstrar vontade de aprender a ler (Neves & Martins, 1994). O projeto pessoal de leitor é facilitado quando são presenciados momentos de leitura e escrita, onde as crianças desenvolvem a sua perspetiva sobre ler e escrever e, conseqüentemente, criam a vontade de participar em ocasiões de leitura e escrita (Mata, 2008).

O conhecimento sobre a leitura e escrita vai-se estruturando e, desta forma, a criança vai percebendo como, quando e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada. Para este entendimento é fulcral a participação dos que lhe estão próximos, como também dos próprios colegas (Idem).

Por sua vez, Salgado (2009), também considera que as competências de literacia emergente são organizadas em três grandes objetivos: criação da necessidade e da vontade de ler, desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e, por último, desenvolvimento de conceptualizações sobre a leitura e a escrita.

Remetendo para Mata (2008), e compilando as ideias de vários autores, são identificados quatro tipos de conhecimento emergentes de literacia: os conhecimentos relacionados com a perceção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve e, por último, as atitudes face à leitura e à escrita.

Mesmo sem se aperceber da mensagem a ela associada, a criança tenta reproduzir o que vê, apercebendo-se que a escrita contém uma men-

sagem e um conjunto de convenções associadas. Quando estimuladas, reproduzem algumas dessas convenções, como por exemplo letras corretas e orientação das letras e da escrita. Assim, começam a usar a escrita, mesmo que nem sempre de modo formal (Idem). As crianças começam por imitar os seus adultos significativos. A imitação faz parte das estratégias implícitas de desenvolvimento (Salgado, 2009).

De acordo com as orientações curriculares do Ministério da Educação (1997), “vivendo num meio em que contatam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (p. 69). Nas tentativas de imitação do código escrito, estas percebem as características da escrita e criam o desejo de escrever algumas palavras (como por exemplo o nome). Desta forma, as crianças vão evoluindo nas suas conceções sobre o funcionamento da escrita.

Mas para que haja uma real progressão em termos conceituais é fundamental a apreensão de princípios, por vezes não convencionais, mas que apoiam a criança na sua evolução. Tal, só se consegue com o envolvimento da criança em tarefas reais de escrita e significativas para esta. Assim, ela vai testando as hipóteses, deparando-se com dificuldades que a podem levar a reformular as hipóteses iniciais e, posteriormente a evoluir nas suas conceptualizações (Mata, 2008).

A tentativa de escrita de algumas palavras, são indicativo do conhecimento detido sobre o impresso, evidenciando que a criança percebe que se escreve para comunicar algo (função da escrita), que a escrita é composta por marcas gráficas distintas dos desenhos (elementos da escrita), que aos sons da língua correspondem grafias específicas (corres-

pondência letra-som e conhecimento de letras) e que a escrita respeita regras de organização espacial (direcionalidade, espaços entre palavras) (Fernandes, 2004).

Na fase inicial, as tentativas de escrita são muitas vezes rabiscos e representam a primeira tentativa que a criança faz de produzir escrita (Idem). Na apreensão do código escrito, o primeiro grande passo é a distinção entre escrita e desenho. Muitas vezes, as crianças confundem letras com números, devido a não distinguirem o código alfabético do numérico (Mata, 2008). Esta fase designa-se de garatuja e permite a exploração de formas gráficas concretas e parecidas com a escrita (Fernandes, 2004).

Passado algum tempo surge a evolução e ao entrar numa nova fase compreendem que a escrita codifica uma mensagem. Surge a fase pré-silábica, marcada pela ausência de relação letra-som apesar de serem já patentes regras sobre o impresso (Idem). Não há ainda uma tentativa de relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral (Martins, 1996). Embora tenham noção da orientação da escrita, nem sempre a utilizam, alterando a orientação, por vontade de exploração da escrita e da sua orientação bem como por constrangimentos que surgem ao longo do trabalho (Mata, 2008).

A escrita é orientada por critérios grafoperceptivos (Martins, 1996), que lhes indicam se algo pode ou não ser lido. Estes critérios são de dois tipos, qualitativos e quantitativos: os quantitativos dizem respeito à quantidade de letras usadas, estando clara a ideia que não se escreve só com uma letra mas normalmente com três ou mais letras. Este princípio é denominado normalmente por princípio da quantidade mínima (Ferreiro,

1995). Já os critérios qualitativos, referem-se à diversidade de letras usadas, havendo uma preocupação em não colocar letras iguais seguidas mas sim variar a sua utilização (Mata, 2008). Este segundo princípio denomina-se habitualmente de variação qualitativa interna (Ferreiro, 1995). Quantidade e variedade são as propriedades que a criança adquire e utiliza e que definem a classe de objetos aceitáveis para exercer um ato de leitura (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Para que as conceptualizações sejam cada vez mais avançadas, é necessário ter em atenção fatores que também condicionam o desenvolvimento, são eles: consciência fonológica e a ocorrência de conflitos. A consciência fonológica refere-se à compreensão das palavras que são constituídas por sons, compondo estes as sílabas. Já a ocorrência de conflitos, por norma surge porque os critérios de variedade não são satisfeitos. Em palavras com correspondência sonora como por exemplo “pata” ficaria “AA”, indo assim contra o que foi dito anteriormente nos critérios qualitativos (Mata, 2008).

A etapa seguinte é a escrita silábica, onde a sílaba já se encontra representada (Fernandes, 2004). Há uma tentativa de corresponder o oral ao escrito, apesar da unidade do oral representada na escrita ser a sílaba. A criança segmenta o enunciado oral de forma silabada e escreve para cada sílaba oral uma letra qualquer (Martins, 1996).

Após a escrita silábica, surge a fase silábica com fonetização. Nestas escritas, a análise sobre o oral não contém todos os fonemas mas um ou dois por sílaba. As correspondências fonema/grafema por vezes ainda são incorretas, embora na maioria sejam corretas (Idem).

Por fim, segue-se a fase alfabética. O escrito é passível de leitura, embora se possam verificar erros ortográficos. Já não se efetua uma leitura silabada e as operações de segmentação são bem concretizadas (Ibidem).

Estas diferentes fases não têm uma idade certa para acontecer. Tanto se podem verificar mais cedo como mais tarde, estando diretamente relacionada com a interação que os adultos fazem com a criança a propósito da escrita. Se ao longo destas fases são questionadas quanto ao significado das garatujas, se o mesmo é de vez em quando traduzido na escrita de palavras, se se estabelece diálogo sobre o sucedido, certamente a evolução será mais rápida (Neves & Martins, 1994).

Quando envolvidas em experiências complexas e integradas à volta da literacia, as crianças tem possibilidade de refletir sobre a aprendizagem da escrita e o seu funcionamento, estando desta forma facilitada a sua aprendizagem (Mata, 2008). A diferença nota-se logo na entrada no 1º ciclo, onde as crianças que perceberam o princípio da escrita alfabética estão claramente em vantagem relativamente às outras (Neves & Martins, 1994).

4 - Literacia Familiar

4.1 - Ambiente e práticas de literacia na família

Os estudos relativos aos comportamentos emergentes de leitura têm incidido não só a nível institucional mas também no contexto familiar, revelando a importância que os contextos informais têm na emergência da literacia (Fernandes, 2004). As estruturas e funções familiares têm sofrido alterações mas esta mantém-se imprescindível no desenvolvimento pessoal e social da criança (Gonçalves, 1996).

É fundamental para o processo de aprendizagem da criança que esta contate com a leitura e a escrita, independentemente das interações acontecerem através de jogos, brincadeiras ou em ambiente familiar. Através destes contatos, todas as crianças podem aprender coisas sobre literacia. Contudo, a aprendizagem no lar difere de família para família (Mata, 1999), uma vez que as práticas a que têm acesso dependem em grande parte dos valores e da cultura do grupo social a que pertencem bem como da forma como é abordada a literacia (Salgado, 2010).

Bettelheim e Zelan (1983) defendem que a aprendizagem da leitura é mais fácil se for adquirido em casa o amor pela mesma. Para além disto, afirmam que não é pelo seu valor intrínseco, mas sim pela atitude positiva dos pais em relação à leitura que fascina a criança. Esta atração não provém das vantagens de ordem prática que os pais retiram da leitura; a criança reage à sua implicação emocional. Ela vê que os pais têm gosto em ler, e é isso que lhes desperta o desejo de saber ler.

Mas, nem sempre foi assim, antigamente, o desenvolvimento da leitura e da escrita era da total responsabilidade da escola, fazendo com

que os pais não fizessem parte deste processo. Atualmente, esta etapa da aprendizagem da leitura e da escrita é encarada de outra forma, em que os pais e toda a família são elementos fundamentais para uma aprendizagem natural e significativa (Mata, 1999). A família é assim considerada fundamental no sucesso escolar das crianças, sendo mesmo referido em várias fontes de literatura, que os pais são os primeiros professores e que a casa é a primeira escola (Salgado, 2010).

A melhor forma de envolver os pais na apreensão da linguagem escrita das suas crianças, passa por quatro tipos de experiências, designado modelo de ORIM: Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia. Alguns pais proporcionam situações dentro destes aspetos de uma forma mais consciente e voluntária do que outros (Hannon, 1995). Em suma, os pais deveriam possibilitar às crianças o contato com o ambiente escrito, ajudando-as a interpretá-lo. Deveriam também valorizar as pequenas conquistas que elas fazem, bem como diariamente falar sobre a linguagem escrita e demonstrar a utilidade e o prazer que se pode obter das atividades de literacia (Mata, 1999).

A necessidade de aprender a ler é o primeiro passo para todo o processo. Para tal, esta necessidade, em famílias letradas é criada pela leitura de histórias. Deste modo, a criança percebe que se for capaz de ler sozinha não precisará de esperar pelos seus adultos significativos para que lhe leiam as histórias de que tanto gosta. Assim, o gosto pela leitura fica enraizado e com ele a vontade de aprender a ler (Salgado, 2010).

A capacidade de ler, é uma aquisição cultural e fortemente determinada pelo contexto social em que a criança se desenvolve (Fernandes,

2004). Em ambientes familiares onde existem livros e onde são presenciados atos de leitura, as crianças têm oportunidade de desenvolver, um conjunto de aprendizagens que no futuro lhes vão ser úteis (Neves & Martins, 1994).

Ao crescer rodeada de materiais escritos, vendo ler e escrever e tentando ela mesma escrever, a criança, desenvolverá o gosto pela leitura e escrita. Assim, as aprendizagens não formais referentes à leitura e à escrita, estarão iniciadas mesmo antes da entrada no ensino formal (Pessanha, 2001).

No entanto, como referido anteriormente, nem todas as crianças crescem rodeadas das mesmas oportunidades. Assim, aprender a ler torna-se mais difícil para crianças oriundas de meios que a leitura e a escrita não são ferramentas tidas como importantes. Quando não existem práticas de leitura no lar, raramente as crianças têm a oportunidade de ter esta proximidade com o texto escrito. E quanto contatam com o contexto escolar deparam-se com a dificuldade de decifrar letras, textos sem nexos, um livro escolar com palavras não muito utilizadas no dia-a-dia. Assim, o texto escrito é encarado como aborrecido e simplesmente remetido para o meio escolar. A leitura é assim posta de lado, parecendo não ter qualquer utilidade social (Salgado, 2010).

O contexto familiar e a forma como se estabelecem relações vai inevitavelmente influenciar a criança (Figueiredo, 2006). Deste modo, cabe à escola, aos professores e educadores, ter em consideração o meio envolvente de cada criança, planeando o processo educativo de acordo com o contexto familiar e social de cada criança (Ministério da Educação, 1997).

Assim, “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar.” (Idem, p. 69).

Deverá ser proporcionado à criança um ambiente de desenvolvimento promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma igualdade de oportunidades (Ibidem).

CAPÍTULO II – OBJETIVOS E METODOLOGIAS

1 – Breve apresentação do estudo

Tal como referido na revisão da literatura, que consta da 1ª parte deste estudo, o desenvolvimento da literacia inicia-se antes de qualquer contato com a instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e à escrita, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade envolvente (Mata 2006).

De modo a facilitar o desenvolvimento da criança, são criados contextos lúdicos promotores de oportunidades de envolvimento em verdadeiros atos de literacia, respeitando o desenvolvimento de cada criança. Mais importante do que o aspeto de todas as crianças alcançarem o mesmo nível, é o de proporcionar oportunidades, para que todas elas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata 2008).

2 – Objetivos

O primeiro passo numa investigação surge quando se procura responder a uma pergunta, dificuldade ou problema. Assim, a problemática da literacia emergente, conduziu à formulação da seguinte pergunta de partida: “Quais os processos que podem conduzir ao desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar?”.

De acordo com a pergunta de partida formulada, foi definido como geral, o seguinte objetivo:

- Compreender os processos e os contextos facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente em crianças de idade pré-escolar.

A partir deste objetivo geral, considerou-se relevante definir objetivos mais específicos para melhor clarificar e orientar a investigação pretendida. Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os processos de criação da necessidade de ler;
- Conhecer o desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita;
- Perceber os modos de promoção de conceptualizações acerca da leitura e da escrita;
- Identificar estratégias que permitam fomentar o envolvimento parental.

3 - Metodologia

Uma investigação não se realiza sem um problema devidamente equacionado e sem a definição de um plano que guie a sua concretização (Almeida & Freire, 2008). Com o intuito de atingir os objetivos supracitados, foi adotada uma análise de caráter qualitativo, mais precisamente um processo de investigação-ação.

Este estudo conta com uma amostra da população que é constituída por crianças em idade pré-escolar de uma das instituições situada em Góis. Foi critério de inclusão dos participantes a idade estar entre os 5 e

os 6 anos, isto é, que estejam a frequentar o jardim de infância¹ e que esteja previsto no próximo ano letivo frequentarem o 1º ano do ensino básico.

A metodologia utilizada consistiu num primeiro momento, na passagem de provas individualmente ao grupo de crianças com idades definidas anteriormente. O guião da entrevista é da autoria da Doutora Margarida Alves Martins (investigadora do Instituto Superior de Psicologia Aplicada), e incide sobre a psicogénese da leitura e escrita.

As provas foram passadas em dois momentos distintos, no início (Janeiro) e no final (Abril), da intervenção. Numa primeira fase, a entrevista aplicada teve como propósito perceber em que nível estavam as crianças relativamente à leitura e escrita. Após a avaliação das provas, foram sinalizadas as crianças com os níveis mais baixos de literacia.

Posto isto, seguiu-se a intervenção dirigida ao grupo de crianças sinalizado, com o intuito de atenuar as lacunas detetadas nas provas. O projeto delineado pretendia criar um contexto facilitador da aprendizagem da leitura e escrita e consequentemente o gosto e interesse pela mesma. Procedeu-se durante os meses de intervenção (Janeiro a Abril) a uma profunda observação dos comportamentos das crianças à medida que as atividades iam sendo implementadas.

Após a intervenção, foram novamente passadas as provas ao grupo de trabalho, do mesmo modo a que se procedeu na fase diagnóstico. Pretendia-se desta vez, detetar se o projeto executado tinha permitido ou não a evolução nas conceptualizações e no projeto de leitor das crianças.

¹ Optou-se por não referir o nome da instituição em que o estudo teve lugar na tentativa de manter o seu anonimato.

3.1 - Tipo de estudo

Tal como já foi referido, a modalidade de investigação escolhida é a qualitativa, sendo esta mais dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos. Uma das estratégias utilizadas em investigação qualitativa, baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Foi exatamente nestes moldes que se deu início à investigação, sendo conhecido que o local de intervenção seria em Góis e a faixa etária do grupo alvo estaria entre os 5 e os 6 anos. Quanto à amostra propriamente dita, esta só foi conhecida após a passagem e avaliação das provas de psicogénese da leitura e da escrita.

Os planos evoluem à medida que o investigador se familiariza com o ambiente, as pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através de observação direta. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias pré-concebidas ou um plano prévio detalhado, isto é, existe um plano mas este é flexível (Idem).

Ao longo dos anos foram surgindo algumas subdivisões com características próprias e assentes também em objetivos mais específicos, como é o caso da investigação-ação. É precisamente pela componente da investigação-ação que este estudo se vai reger. Pretende-se estudar uma situação social com o objetivo de aí melhorar a qualidade da ação, e a partir das ações esperam-se modificações nas situações (Almeida & Freire, 2008). Deste modo, após a identificação das crianças com os níveis mais baixos de literacia, foi elaborado um plano de intervenção adequado às necessidades identificadas na passagem das provas, plano este que poderia sofrer alterações caso se justificasse.

A metodologia de investigação-ação, em primeiro lugar, na sua aplicação tem sempre aspetos de índole prática a atingir. Em segundo lugar, caracteriza-se por uma atitude contínua de fases de planificação, ação, observação e reflexão, e onde se pondera sempre o *feedback* entre elas. Em terceiro lugar, a investigação-ação necessita do envolvimento não só do investigador mas também de outros atores. Neste sentido fala-se de uma investigação-intervenção participativa, participante ou cooperante. Estas expressões salientam o envolvimento e o enriquecimento mútuo esperados (Idem).

3.2 - Descrição do Contexto²

O Concelho de Góis situa-se na região Centro, mais propriamente na sub-região do Pinhal Interior Norte, é atravessado pelo Vale do Rio Ceira, delimitado e separado da Beira Serra Interior pelas Serras da Lousã e do Açor. Situado numa região do interior com uma vasta área territorial estimada em aproximadamente 276 Km², o Concelho de Góis apresenta-se delimitado a norte pelos Concelhos de Arganil, Poiares e Lousã, a nascente pelos Concelhos de Arganil e Pampilhosa da Serra, a sul pelo Concelho da Pampilhosa da Serra e a poente pelos Concelhos de Pedrogão Grande e Castanheira de Pêra. O Concelho de Góis é marcado por uma geografia acidentada, onde predominam as montanhas e os vales pelas cinco freguesias do Município: Alvares, Cadafaz, Colmeal, Góis e Vila Nova do Ceira.

² A informação contida neste tópico foi retirada da “Atualização do Diagnóstico Social do Concelho de Góis – 2010 e Plano de Desenvolvimento Social 2010-2013”

Atualmente, o Concelho de Góis reflete a tendência demográfica a nível nacional, ao assistir a um decréscimo populacional associado ao envelhecimento da população. O concelho tem 4179 habitantes, correspondendo a 1858 agregados familiares, residentes nas 5 freguesias anteriormente referidas. De salientar que os habitantes das Freguesias de Alvares, Cadafaz e Colmeal são, maioritariamente, idosos com idade igual ou superior a 65 anos, ao contrário das Freguesias de Góis e Vila Nova do Ceira, onde os adultos jovens com idades compreendidas entre os 35 e os 64 anos apresentam um valor mais expressivo.

É predominantemente um concelho silvícola e rural, caracterizando-se por uma agricultura e pastorícia de subsistência, que persistem na atualidade, complementadas com outras atividades económicas. Na zona industrial, criada recentemente, encontramos, por exemplo, fábricas de alumínio, de cerâmica, de candeeiros, de mármore e uma serralharia. A atividade artesanal ainda tem alguma expressão, destacando-se o trabalho em estanho, as miniaturas de alfaia agrícola, as colheres de pau, as casas de xisto, as tapeçarias e os bordados.

No que concerne às habilitações literárias, verifica-se que os habitantes possuem baixas qualificações académicas, uma vez que a maioria (no total de 2481) não detém a escolaridade mínima obrigatória.

A maioria da população do Concelho, está inativa, representando 55% da população. De destacar que 40% dos habitantes são reformados, maioritariamente por invalidez. Relativamente aos habitantes ativos, sobressai a categoria profissional dos trabalhadores não qualificados como a mais expressiva. O sector terciário é o que emprega o maior

número de pessoas, cerca de 50%, seguido do sector secundário com 42 % e, por fim, o sector primário com 8%.

Relativamente às instituições existentes no concelho, este conta com o Centro Paroquial de Solidariedade Social da Freguesia de Alvares e com o Centro Social Rocha Barros que exerce as valências de creche e jardim de infância que apoiam crianças e jovens. De salientar que, no Concelho de Góis, a rede pública do Agrupamento de Escolas de Góis desenvolve as valências de jardim de infância em Góis, Ponte do Sótão e Vila Nova do Ceira.

3.3 - Amostra

A amostra foi selecionada em função da idade, em que todos os intervenientes tinham de ter idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Posto isto, o nível de conceptualizações acerca da leitura e da escrita foi verificado através de uma prova passada em situação individual, na qual das 19 crianças entrevistadas, 10 foram consideradas ter níveis bastantes reduzidos de literacia.

A amostra é então composta por 10 crianças³ (3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) que frequentavam um determinado jardim de infância.

Podemos observar, através da Tabela 1, quantos anos e meses as crianças tinham na altura em que o estudo teve início e o número de anos de frequência na instituição.

³ Todos os nomes das crianças utilizados ao longo do estudo são fictícios na tentativa de manter o seu anonimato.

Tabela 1 - Data de nascimento, idade e frequência na instituição.

Nome	Idade em: Janeiro de 2013	Frequência na Instituição no final do ano letivo de 2013/2014
Beatriz	6 anos	5 anos
Eliana	5 anos e 3 meses	4 anos
Filipe	5 anos e 3 meses	5 anos
Joana	5 anos e 8 meses	6 anos
Júlio	5 anos e 2 meses	5 anos
Leonardo	5 anos e 1 mês	4 anos
Laura	5 anos e 11 meses	6 anos
Lúcia	5 anos e 1 mês	5 anos
Mariana	5 anos e 5 meses	3 anos
Mónica	5 anos e 9 meses	6 anos

Na Tabela 1, é possível verificar que todas as crianças já tinham no mínimo 3 anos de frequência do jardim de infância atual no início do projeto. Permite também constatar que as crianças em Janeiro de 2013, tinham em média 5 anos e 6 meses, sendo o limite máximo de 6 anos e o limite mínimo de 5 anos e 1 mês. Nenhuma das crianças estava referenciada como tendo qualquer atraso a nível cognitivo e estava previsto ingressarem todas no 1ºano de escolaridade no ano letivo seguinte.

Analisando também informações relativas aos cuidadores das crianças, torna-se possível enquadrar melhor o contexto social em que a criança vive. A Tabela 2 elucida-nos sobre as habilitações, profissões e idades dos pais das crianças.

Tabela 2 - Habilitações, profissão e idade dos cuidadores.

Nome	Habilitações		Profissão dos Cuidadores		Idade	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Beatriz	9ºano	9ºano	Condutor de máquinas	Trabalhadora independente	--- ⁴	---
Eliana	Licenciado	Licenciada	Engenheiro	Professora	37	37
Filipe	“Pai ausente”	12ºano	---	Trabalha nas estufas	32	31
Joana	12ºano	Licenciada	Medidor Orçamentista	Advogada	37	36
Júlio	6ºano	12ºano	Barbeiro	Auxiliar de ação educativa	41	38
Leonardo	6ºano	10ºano	Serralheiro	Empregada de balcão	33	28
Laura	9ºano	12ºano	Carpinteiro	Mediadora de Seguros	39	35
Lúcia	12ºano	Licenciada	Gestor Comercial	Técnica analista	38	37
Mariana	“Pai falecido”	4ºano	---	Desempregada	---	39
Mónica	6ºano	12ºano	Mecânico	Escriturária	40	35

Relativamente às habilitações do pai, três deles têm o 6ºano, dois têm o 9ºano, dois o 12ºano, um é licenciado, e os restantes são desconhecidos, ou por ausência ou falecimento. Já as habilitações académicas por parte da mãe, são dispostas da seguinte forma: uma tem o 4ºano, uma tem o 9ºano, uma tem o 10ºano, quatro têm o 12ºano e três são licenciadas.

Todos os pais trabalham à exceção dos dois casos em que não tem qualquer contato com a criança (por ausência ou falecimento). As mães encontram-se todas empregadas à exceção de uma, que se encontra desempregada.

⁴ Não foi possível obter a idade dos pais da Beatriz, a informação não constava na ficha da criança e não foi disponibilizada pelos cuidadores.

Quanto às idades conhecidas dos cuidadores, estas diferem entre os 28 e os 41 anos.

3.4 - Características específicas da amostra

Através dos dados recolhidos acerca do grupo e dos seus cuidadores foi possível traçar um retrato da amostra selecionada. De forma a completar as informações obtidas, torna-se fulcral abordar também as especificidades observadas sobre o grupo de trabalho.

O facto de todas as crianças frequentarem o jardim de infância há algum tempo, foi um fator positivo que se verificou na relação com as outras crianças, na descontração com que estas se movimentavam na sala bem como nos restantes espaços pertencentes à instituição. Foi notório no grupo, alguma dificuldade por cumprir regras na sala, bem como respeitar os colegas, fator que nos primeiros dias dificultou o trabalho. No entanto, tal facto foi rapidamente superado, uma vez que com a introdução de novas dinâmicas e atividades, as crianças foram cativadas a participar e, para tal, foi imprescindível cumprir regras.

Relativamente à forma de expressão, embora o vocabulário fosse, na maioria das vezes o apropriado e conseguissem construir frases corretas e com alguma complexidade, existiam duas crianças⁵ com dificuldades ao nível da articulação das palavras. O meio em que viviam, apresentava marcas de ruralidade, o que também se notava na oralidade de algumas crianças, que demonstravam certos regionalismos.

⁵ Leonardo e Mariana

O jogo simbólico era relevante neste grupo, o mundo do imaginário e os seres fantásticos eram motivo de atração. Também as histórias, contadas e lidas, eram um ponto de interesse, mas era necessário ser muito entusiasta e persuasivo, chamando diversas vezes a atenção a algumas crianças que tinham dificuldades em manter a concentração. Caso contrário, destabilizavam o restante grupo que até então estava bastante curioso acerca da história mas com a distração dos restantes elementos acabavam por dispersar. Com o passar do tempo, as crianças já permaneciam mais tempo atentas, chegando mesmo a levantar questões sobre as personagens e sobre o local da ação. Quando chegava ao final demonstravam a empolgação com risos, palmas e demonstravam vontade em ouvir outra história.

Na generalidade, eram crianças muito enérgicas, afetuosas, alegres e que se mostraram sempre muito felizes e interessadas por participarem nas atividades do projeto. Eram curiosas quanto à atividade que se realizaria no dia seguinte, colocando mesmo hipóteses de atividade (sempre baseado no que já tinha sido realizado), e demonstrando o gosto pela mesma. Gostavam de partilhar experiências umas com as outras de vivências em casa e mesmo decorridas no jardim de infância. A dificuldade aqui residia na ordem no grupo, querendo todos contar ao mesmo tempo e uns por cima dos outros. Foi necessário mais uma vez impor regras e falar cada um na sua vez, criando regras como: quando um fala todos devem estar atentos e ouvir o colega, e assim sucessivamente.

As crianças eram autónomas e revelavam uma grande vontade de participar e ajudar o adulto nas suas funções, como por exemplo, queriam sempre ajudar a levar o material da atividade para o local de realização, bem como arrumar esse mesmo material. Não gostavam de terminar

alguma atividade e ficar à espera que o restante grupo terminasse, queriam estar sempre ocupadas, não gostavam, mesmo que por breves minutos, de ser meros espetadores.

Verificava-se grande consistência nas amizades, formavam-se grupos logo ao sentar, ao andar em fila e no desejo de partilhar materiais de trabalho. Algumas crianças demonstravam já grande preocupação com o outro e sentido de justiça, na medida em que tentavam consolar um amigo quando este se magoava, e reprendiam o colega que tinha tido determinada atitude.

4 - Instrumentos de recolha de dados

Antes de operacionalizar a intervenção propriamente dita, foram selecionados alguns instrumentos para avaliar o nível de literacia emergente dos sujeitos e outros para serem aplicados durante a intervenção.

Mais concretamente, os instrumentos de recolha de dados, contaram com os seguintes procedimentos: prova de psicogénese da leitura e da escrita, planificação das sessões, produções efetuadas pelos sujeitos, diário de bordo e registos fotográficos.

De seguida, proceder-se-á a uma breve descrição de cada um desses instrumentos de recolha de dados.

4.1 - Prova de Psicogénese da leitura e da escrita

Tendo em conta as características e os objetivos deste trabalho, procurou-se utilizar um instrumento que permitisse caracterizar a motivação para a leitura e a escrita, em crianças de 5-6 anos, antes da entrada para o ensino formal (Mata, 2006). Assim, para selecionar os sujeitos pertencentes à amostra, foi aplicada uma prova sobre a psicogénese da leitura e escrita da autoria da Doutora Margarida Alves Martins.

A prova é dividida em três partes, encontrando-se apresentada de seguida.

4.1.1 - Apropriação das utilizações funcionais da leitura

A primeira parte da prova pretende avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura através de uma entrevista individual semi-

diretiva a cada criança. A entrevista sofreu alterações na sua apresentação, utilizando como suporte e inovação um Power Point animado em que as perguntas eram transmitidas através do computador. Foram criadas condições para proporcionar interação entre a criança e o computador, uma vez que todas as perguntas relativas a esta primeira parte da prova eram comunicadas através do mesmo. Após responder à pergunta, a criança ia de seguida carregar para ouvir a próxima pergunta.

Pretendia-se ao longo da entrevista, levar as crianças a verbalizarem situações funcionais de utilização da leitura e de escrita, de que já se tivessem apercebido, através de contatos mais ou menos formais.

As perguntas eram as seguintes: “1. Já sabes ler? 2. Queres aprender? 3. Para que é que tu achas que serve saber ler? 4. O que é que uma pessoa pode fazer quando já sabe ler? 5. Já sabes escrever? 6. Queres aprender? 7. Para que é que tu achas que serve saber escrever? 8. O que é que uma pessoa pode fazer quando já sabe escrever? 9. Conheces alguém que saiba ler e escrever? Quem? (2 pessoas) 10. O que é que tu já viste essa pessoa ler? 11. O que é que tu já viste essa pessoa escrever? 12. Achas que essa pessoa gosta de ler e escrever? 13. O que é que já viste a outra pessoa ler? 14. O que é que já viste a outra pessoa escrever? 15. Achas que a outra pessoa gosta de ler e escrever?”

No caso de se verificar recusa em responder, as questões eram repetidas e a criança incentivada a responder o melhor que conseguisse, tendo o cuidado de não influenciar a sua resposta. Se continuavam sem responder, seguia-se para a questão seguinte, tentando que não se sentissem mal nem muito preocupadas por não terem conseguido responder (Mata, 2006).

4.1.2 - Representação da utilidade social da escrita

No sentido de avaliar a percepção sobre a relação entre suportes e conteúdos de escrita, foi aplicada a prova sobre a representação da utilidade social da escrita. Esta 2ª parte diferenciava-se pelo seu carácter mais lúdico, sendo composta por um fantoche manipulado pela entrevistadora. Para iniciar, criavam-se alguns momentos de descontração entre o fantoche e a criança, ao mesmo tempo que iam sendo colocados em cima da mesa os materiais a utilizar: um livro de histórias, um livro de quadrinhos, um livro sobre animais, uma carta dentro de um envelope, um folheto de publicidade, um rótulo de um produto, uma revista e uma receita.

Era perguntado à criança “sabes o que são estas coisas? De seguida era proposto um jogo: “Vamos fazer um jogo. Este fantoche que eu tenho aqui vai tentar ler as coisas que estão escritas em cada uma destas coisas. Só que às vezes ele vai-se enganar, outras ele vai ler o que lá está mesmo escrito. Tu vais ter dizer quando ele se engana e quando lê bem”.

As perguntas efetuadas tinham a seguinte ordem: em primeiro lugar o fantoche lia no livro de quadrinhos, e lia bem. Em segundo, o fantoche lia no livro de animais e também lia o conteúdo correto. Em terceiro, o fantoche lia no rótulo do produto mas lia mal, isto é, lia o conteúdo da revista. De seguida, o fantoche lia na revista mas também de forma errada, em vez de ler o conteúdo da revista lia o conteúdo da carta. Em quinto lugar, o fantoche voltava a ler de forma errada, no folheto de publicidade lia o conteúdo da história. De seguida, o fantoche lia o conteúdo da carta de forma correta. Por último, voltava a errar, e trocar conteúdos, na receita lia o rótulo do produto.

4.1.3 - Conceptualizações sobre a linguagem escrita

Por forma a analisar as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita foi aplicada a 3ª parte da prova. Esta constituía-se como uma entrevista de tipo piagetiano, em que era ditado a cada criança um conjunto de palavras e uma frase, sendo-lhe pedido que as escrevesse como soubesse, como fosse capaz (Martins, 1996).

As palavras que eram ditadas eram três palavras linguisticamente próximas reenviando para animais da mesma família (gato, gata, gatinho), duas palavras do mesmo tamanho reenviando para referentes de tamanho diferente (formiga e cavalo) e uma frase contendo umas das palavras escrita anteriormente (o gato come o rato) (Idem).

A primeira palavra cuja escrita foi proposta a cada criança foi o seu nome próprio. Esta tinha como finalidade pôr a criança à vontade perante uma palavra que a grande maioria delas nesta faixa etária já sabe escrever, de modo a facilitar o resto da entrevista (Mata, 2006).

Foi então dada uma folha de papel branco e pedido que escrevesse o nome. De seguida foi dito à criança: “Vais escrever como souberes, como fores capaz, a palavra gato”, após a escrita da palavra, dizia-se: “Lê lá o que escreveste, mostra-me com o teu dedo”. O mesmo procedimento era repetido para as palavras gata, gatinho, cavalo e formiga. Para estas últimas era também pedido à criança que lesse o que ficava quando se tapava a parte inicial da palavra escrita por ela, para o caso de formiga, ou após ter tapado a parte final da palavra escrita por ela no caso de cavalo (Mata, 2006; Martins, 1996).

Para terminar, era pedido que escrevesse a frase “o gato come o rato”, sendo-lhe em seguida solicitado que a lesse e mostrasse onde estavam escritas as respetivas palavras (Martins, 1996).

4.2 - Diário de Bordo

Tendo em conta a natureza da investigação, surgiu a necessidade de registar todos os pormenores sobre o decorrer da intervenção. O registo foi feito diariamente após a realização das atividades. O diário descreve as intervenções, o motivo das mesmas e os seus efeitos percebidos. Qualquer alteração à planificação inicialmente estabelecida, estratégias, reações, dificuldades ou episódios marcantes ocorridos no decorrer do projeto, constam nas notas do diário de bordo.

4.3 - Planificação das sessões

O plano de atividades bem como os materiais necessários para a sua concretização, foram desenvolvidos pela investigadora, e pretendiam contribuir para diminuir as lacunas detetadas na passagem das provas de psicogénese da leitura e escrita.

As sessões de trabalho exigiam a utilização de diversos recursos, como tal, a fase da confeção de materiais foi tida como uma etapa crucial, uma vez que muito do sucesso ou insucesso das atividades dependia da preparação anterior às sessões. Assim, antes da sessão, eram prepara-

dos os materiais a utilizar com o grupo alvo, certificando a sua aplicabilidade e tentando previamente criar estratégias para a dinâmica da sessão.

4.4 - Produções efetuadas pelos sujeitos

Os sujeitos intervencionados, realizaram produções decorrentes das atividades propostas. Essas mesmas produções foram posteriormente analisadas, possibilitando assim a verificação acerca da evolução de cada criança e motivação da mesma. Desta forma, foi possível acompanhar o ritmo de desenvolvimento do grupo, fazendo uso das produções dos sujeitos como auxílio na descoberta de potencialidades ou constrangimentos.

4.5 - Registos fotográficos

Tal como o diário de bordo, os registos fotográficos foram um instrumento utilizado diariamente.

No estudo em questão, a fotografia foi tida como um elemento essencial, registando o momento, retratando acontecimentos e emoções sentidas ao longo do projeto. Os registos fotográficos, têm a particularidade de transpor uma realidade muitas vezes difícil de traduzir em palavras, ou ainda, completar essas mesmas palavras tornando-as mais verídicas.

5 - Instrumentos de análise de dados

A aplicação de diferentes tipos de instrumentos possibilitou obter informação diversificada, permitindo posteriormente, cruzar a informação obtida em cada um dos instrumentos. Assim, após a explicação anterior dos diversos instrumentos de recolha de dados, torna-se necessário enunciar os instrumentos de análise de dados.

Deste, fazem parte a prova de psicogénese da leitura e escrita e a matriz de redução de dados. De seguida, será apresentada a análise deste tipo de instrumentos.

5.1 - Prova de Psicogénese da leitura e da escrita (análise)

5.1.1 - Apropriação das utilizações funcionais da leitura (análise)

No final da entrevista, foi efetuada uma análise de conteúdo das respostas dadas pelas crianças e diferenciadas as utilizações funcionais das escolares. Nas respostas de carácter escolar, era atribuído somente um ponto. Já nas respostas funcionais era atribuído um ponto por cada resposta de utilidade funcional que era mencionada. As utilidades funcionais consideram-se aquelas que mencionam funções de ficção, informativas, utilitárias, comunicativas, documentais ou ligadas à formação de saberes ou conhecimentos (Martins, 1996).

5.1.2 - Representação da utilidade social da escrita (análise)

No decorrer do jogo em que o fantoche ia trocando alguns dos conteúdos, era anotado se a criança respondia certo ou errado, sendo atribuído a cada resposta certa um ponto e a cada resposta errada zero pontos.

5.1.3 - Conceptualizações sobre a linguagem escrita (análise)

Para analisar os dados recolhidos através da situação de escrita descrita anteriormente, organizaram-se as produções escritas das crianças em cinco categorias, tendo essencialmente como referência o nível de relação estabelecida entre a emissão oral (palavras a escrever) e a produção escrita das crianças (Mata, 2006).

Deste modo, fazem parte do nível 0, as tentativas de escrita, que são muitas vezes rabiscos, e representam a primeira tentativa que a criança faz de produzir escrita (Fernandes, 2004). Na apreensão do código escrito o primeiro grande passo é a distinção entre escrita e desenho. Muitas vezes, as crianças confundem letras com números, devido a não distinguirem o código alfabético do numérico (Mata, 2008). A garatuja permite a exploração de formas gráficas concretas e parecidas com a escrita (Fernandes, 2004).

Assim, do nível 1 fazem parte, as escritas pré-silábicas, em que não se verifica tentativa de relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral. As palavras escritas são orientadas por critérios grafo-perceptivos (exigência de uma quantidade mínima de letras, variação na sua posição para escrita de palavras diferentes, tomada em consideração das características dos referentes). A leitura das palavras deste primeiro nível é global, quando tapada parte da palavra e se pergunta o que ficou,

voltam a dizer palavra toda. Já ao nível da frase, nem todas as palavras são escritas ficando a ideia de que o que se escreve são unicamente as coisas que reenviam para referentes concretos (Martins, 1996).

Ao nível 2, são pertencentes as escritas de tipo silábico, em que já há uma tentativa de fazer corresponder o oral ao escrito, apesar da unidade do oral representada na escrita ser a sílaba (escritas em que a criança segmenta o enunciado oral de uma forma silábica e escreve para cada sílaba oral, uma letra qualquer). A leitura das palavras é silabada e há intenção de segmentar o enunciado oral quando solicitado que leiam só uma parte da palavra. Para a frase, o comportamento é o mesmo (silábico), embora em alguns casos se escreva unicamente uma letra para cada palavra. Vastas vezes, as crianças, escrevem só os substantivos e o verbo, desvalorizando os artigos aos quais não conferem ainda estatuto autónomo (Idem).

No nível 3, foram classificadas as escritas silábicas com fonetização. Nestas escritas, a análise efetuada sobre o oral não contém ainda todos os fonemas, mas um ou dois por sílaba. As correspondências fonema/grafema nem sempre são corretas apesar de o serem na maioria dos casos. No geral, a leitura é silabada e as operações de segmentação da palavra são corretas, pelo menos quando se trata de restituir a parte inicial da palavra. Na escrita da frase, há igualmente tentativas de fonetização e, em geral, as diversas palavras são assinaladas corretamente, com exceção, nalguns casos, dos artigos (Ibidem).

No nível 4, encontram-se as escritas alfabéticas. As palavras escritas são passíveis de leitura, embora possam conter erros ortográficos. A leitura deixa de ser silabada, as operações de segmentação são conseguidas e a frase contém todas as palavras ditas (Martins, 1996).

Paralelamente, para chegar aos níveis apresentados anteriormente, a análise dos resultados apoiou-se no que as crianças dizem ter escrito (desenhos, letras, números...), na qualidade da escrita produzida (desenhos, letras, números, rabiscos, pseudo-letras...), na quantidade de caracteres produzidos na escrita das diversas palavras (número máximo e mínimo de caracteres utilizados), na escrita do próprio nome e a utilização das letras do nome próprio na escrita de outras palavras, na orientação espacial da leitura/escrita e nos comentários acerca da escrita da frase sem espaços em branco (Idem).

5.2 - Matriz de redução de dados

Uma vez que a investigação tem associados dados referentes a diversos processos mas também a ações e reflexões, optou-se por apresentar uma matriz de redução dos dados que permita explicitar as meta-categorias, categorias e subcategorias, organizadoras da apresentação do tratamento dado a cada item. A matriz de redução de dados, foi construída tendo como base, os dados provenientes dos diversos instrumentos de recolha de dados, que juntos contribuíram para a construção da matriz.

Foram organizadas nas 3 meta-categorias as grandes temáticas que são consideradas essenciais, centradas no desenvolvimento da literacia emergente, no envolvimento parental bem como da comunidade. Nas categorias foram explicitadas as problemáticas específicas, que irão servir como eixo orientador para a construção do plano de atividades. As subcategorias apresentam as atividades planeadas para dar resposta às necessidades identificadas. De seguida, é apresentada a Tabela 3, relativa à matriz de redução de dados.

Tabela 3 - Matriz de redução de dados.

Meta-Categorias	Categorias	Sub-Categorias	Fonte
1 - Desenvolvimento da literacia emergente	1.1 - Criação da necessidade e da vontade de ler	1.1.1 - Leitura de histórias 1.1.2 - Todas as ações do projeto	Observação direta Diário de bordo Registos fotográficos
	1.2 - Desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita	1.2.1 - Dicionário ilustrado (2) 1.2.2 - Espetadas de fruta (9) 1.2.3 - Biscoitos desenhados (11) 1.2.4 - Sessão de cinema (12) 1.2.5 - Folheto de mercearia (14) 1.2.6 - Experiência do esparguete (17)	
	1.3 - Desenvolvimento de conceptualizações sobre a leitura e a escrita	1.3.1 - Crocodilo alfabeto (1) ⁶ 1.3.2 - Sacola (3) 1.3.3 - Caricatura de turma (4) 1.3.4 - Puzzles de letras (5) 1.3.5 - Onomatopeias (6) 1.3.6 - Desenhos animados (7) 1.3.7 - Banda desenhada (10) 1.3.8 - História do H (15) 1.3.9 - Jogo do tabuleiro (18) 1.3.10 - Finalização do dicionário (19) 1.3.11 - Jogo da memória (21) 1.3.12 - Jogo do camelo (22) 1.3.13 - Cantarolar (23)	
2- Envolvimento Parental	2.1 - Instrumentos de relação com os pais	2.1.1 – Sacola 2.1.2 – Caderno	Observação direta Diário de bordo Registos fotográficos.
	2.2 - Passagem do oral ao escrito	2.2.1 - Jornal: anedotas; adivinhas; trava-línguas; lenga-lengas; provérbios; receitas; poemas; histórias de casa	
	2.3 - Leitura de livros	2.3.1 - Fichas de leitura (8 e 16)	
	2.4 - Outras atividades	2.4.1 - Jornal da turma (24) 2.4.2 - Recolha de materiais para a elaboração de folhetos 2.4.3 - Cozedura dos biscoitos	
	2.5 - Contato Direto	2.5.2 - Apresentação do projeto pais (25)	
3- Envolvimento da comunidade	3.1 - Atividades com outras crianças	3.1.1 - Encontro entre crianças de dois jardins de infância (13)	Observação direta
	3.2 - Atividades com outros atores educativos da comunidade	3.2.1 - Roteiro por Góis (20)	Diário de bordo Registos fotográficos

⁶ Todas as indicações numéricas deste género (1), referem-se à ordem das atividades realizadas.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS

O capítulo III vai ser organizado em três partes. A primeira é dedicada aos resultados da primeira passagem da prova de psicogénese da leitura e da escrita, uma segunda parte direcionada para a intervenção realizada e, por último, são apresentados os resultados alcançados após a intervenção, através da passagem novamente da prova de psicogénese da leitura e da escrita.

1 - Constituição da amostra

A passagem da prova sobre a psicogénese da leitura e escrita, foi o instrumento utilizado para efetuar o diagnóstico, junto das crianças (5-6 anos) que frequentavam um determinado Jardim de Infância.

A primeira parte da prova, tal como já foi referido anteriormente, pretende avaliar a vontade de aprender a ler através das perceções que as crianças têm sobre as utilizações funcionais da escrita.

As respostas de “sim” e “não”, não foram classificadas pontualmente e apresentam-se na Tabela 4 com a denominação de “s” e “n”. Já as respostas pontuadas que se referem às utilidades escolares e funcionais, estão designadas com “e” e “f”, respetivamente, seguida da pontuação atribuída a cada uma.

A partir da observação da Tabela 4 podemos perceber o tipo de respostas dadas pelas crianças e a pontuação alcançada.

Tabela 4 - Resultados da 1ª Fase: Vontade de Ler.

Nome/Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Abílio ⁷	N	-	-	f1	f1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Andreia	N	s	f1	-	s	s	e1	f1	Amigas	e1	f1	s	-	-	s	5
Ânia	N	s	f1	-	n	s	f1	f1	Tio e avó	f1	e1	s	f1	f1	s	7
Beatriz	N	s	-	f1	n	s	-	-	Pai e mãe	f1	f1	-	f1	-	s	4
Eliana	N	s	f1	f1	s	s	f1	f1	Educadora e mãe	f2	e1	s	e1	f2	s	10
Fábio	N	s	e1 f1	e1 f1	s	s	f1	e1	Educadoras	e1	e1	s	e1	e1	s	9
Filipe	N	s	e1 f2	f1	s	s	e1	e1	Mãe e tio	e1 f1	e1	s	e1 f3	f2	s	15
Joana	S	s	-	-	s	s	e1	f1	Educadoras	e1	e1	s	e1	e1	s	6
Júlio	S	s	-	e1	s	s	e1	e1	Irmão e pai	e1	e1	s	f1	f1	s	7
Laura	N	s	-	-	n	s	-	f1	Educadoras	e1	e1	s	e1	e1	n	5
Leonardo	S	s	f1	-	s	s	e1	-	Mãe e avó	f1	f2	s	f1	f1	s	7
Lúcia	N	s	-	e1	n	s	-	-	Mãe e pai	-	e1	-	f1	-	-	3
Mariana	N	s	-	-	s	s	-	-	Mãe e educadora	e1	f1	s	-	-	s	2
Mário	S	s	e1	e1	s	s	e1	e1	Mãe e padrinho	f1	f1	s	f1	f1	s	8
Micael	N	s	f1	f1	s	s	f1	f1	Pai e mãe	f1	f1	s	f1	f1	s	8
Miguel	N	s	e1	e1	f2	s	f1	e1	Pai e mãe	f2	f1	-	f1	f1	s	11
Mónica	N	s	-	e1	n	s	f1	-	Irmão e mãe	e1	e1	n	f1	f1	s	6
Nuno	S	s	f1	f1	s	s	f2	f4	Irmãs	e1	e1	s	e1	e1	s	12
Rui	S	s	f1	f1	s	s	f:3	e1	Educadoras	e1	e1	s	e1	e1	s	10
Total de respostas dadas																137

Os resultados máximos de itens identificados pela totalidade das crianças perfazem uma pontuação de 15, e os mínimos de itens identificados de 2, o que dá uma média de 7 itens por criança. A criança que

⁷ A criança em questão é portadora de NEE, introduzindo uma variável de análise complexa em investigação-ação. Assim sendo, como forma de inclusão, realizou a prova de psicogénese da leitura e escrita, como todas as crianças entre os 5 e os 6 anos, mas não foi considerada como elemento possível de pertencer à amostra.

teve mais pontos nesta fase foi o Filipe, e a criança que menos pontos alcançou foi a Mariana. Nesta parte da prova, as crianças que demonstraram mais dificuldades e, conseqüentemente obtiveram menos pontos foram: Beatriz, Laura, Andreia, Mónica, Mariana e Lúcia.

A segunda parte da prova, dirigida para a representação da utilidade social da escrita, foi verificada através da relação entre suportes e conteúdos da escrita. De acordo com a resposta dada pela criança, era assinalado certo ou errado, sendo atribuído 1 e 0 pontos, respetivamente. A Tabela 5 demonstra as respostas dadas.

Tabela 5 - Resultados da 1ª Fase: Representação da Utilidade Social da Escrita.

Nome/Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	Total
Abílio	---	---	---	---	---	---	---	---
Andreia	1	1	0	0	1	1	1	5
Ânia	1	1	1	1	1	1	1	7
Beatriz	0	1	1	0	1	0	1	4
Eliana	1	1	1	1	1	1	1	7
Fábio	1	1	0	0	1	1	1	5
Filipe	1	1	1	1	1	1	1	7
Joana	1	1	0	0	1	1	1	5
Júlio	1	1	0	0	1	0	1	4
Laura	1	1	1	1	1	1	1	7
Leonardo	1	1	1	0	0	1	1	5
Lúcia	0	1	1	1	1	0	1	5
Mariana	1	1	1	1	1	1	1	7
Mário	1	1	0	0	1	0	1	4
Micael	1	1	1	1	1	1	1	7
Miguel	1	1	1	1	1	1	1	7
Mónica	0	1	0	1	1	0	1	4
Nuno	1	1	1	1	1	1	1	7
Rui	1	1	1	1	1	1	1	7

O número máximo de respostas certas em 7 foi de 7 e o mínimo de 4. As crianças que acertaram em todos os conteúdos, foram: Ânia, Eliana, Filipe, Laura, Mariana, Micael, Miguel, Nuno e Rui. As crianças que obtiveram pontuação mais baixa (4 pontos) foram: Beatriz, Júlio, Mário e Mónica.

A terceira e última parte da prova consistia na escrita de algumas palavras e uma frase, sendo pedido à criança que as escrevesse como soubesse. A Tabela 6 demonstra as diferentes fases de conceptualizações da escrita, que a amostra inicial revelou.

Tabela 6 - Resultados da 1ª Fase: Conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Nome	Fase de conceptualizações da escrita
Abílio	---
Andreia	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Ânia	Nível 1: Pré-Silábica (Muito Bom)
Beatriz	Nível 1: Pré-Silábica (Frac)
Eliana	Nível 0: Garatuja
Fábio	Nível 1: Pré-Silábica (Suficiente)
Filipe	Nível 0: Garatuja
Joana	Nível 0: Garatuja
Júlio	Nível 0: Garatuja
Laura	Nível 1: Pré-Silábica (Frac)
Leonardo	Nível 0: Garatuja
Lúcia	Nível 0: Garatuja
Mariana	Nível 0: Garatuja
Mário	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Micael	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Miguel	Nível 4: Alfabético
Mónica	Nível 1: Pré-Silábica (Suficiente)
Nuno	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Rui	Nível 2: Silábica

Tal como se pode verificar na Tabela 6, os diferentes níveis de conceptualizações oscilam entre: fraca, suficiente, bom e muito bom. A razão da distinção dentro do mesmo nível fez-se para tentar ao máximo diferenciar a fase em que cada criança se encontrava.

Assim, nove das dezanove crianças analisadas produziram escritas pré-silábicas, variando entre fraca, suficiente, boa e muito boa, correspondendo então ao nível 1. Uma criança alcançou o nível silábico e outra revelou estar no nível 4, considerando-se alfabética.

Por fim, sete crianças produziram escritas ainda não determinadas por critérios linguísticos, encontrando-se assim na fase 0, garatuja. Duas destas crianças recusaram-se a escrever. Estas recusas foram classificadas como estando no nível 0, sem que isso signifique um nível concetual mais primitivo nem mesmo um nível concetual específico. Tal como Besse (1990) refere, o facto de recusarem a escrita pode ter várias razões, como por exemplo: inibição perante a situação, poucas hipóteses de ter experimentado a escrita anteriormente, considerar a escrita algo pertencente aos adultos (Idem), ou até porque já tem noção de que existem algumas convenções que não domina e como não consegue produzir escrita correta recusa-se a escrever “aproximações” (Mata, 2006). Exatamente por não se saber ao certo o nível em que estes casos se enquadravam, foram consideradas como estando no nível 0.

De seguida, é efetuada uma descrição individual no que diz respeito à qualidade produzida, quantidade, utilização das letras do próprio nome bem como os espaços em branco.

A Lúcia faz letras ao acaso, essencialmente letras do seu nome com disposições diferentes e até mesmo algum desenho. Não há um cri-

tério de quantidade do número de sinais gráficos que uma palavra deve ter. Algumas palavras são escritas com uma única letra.

A Beatriz escreve letras ao acaso, essencialmente letras do seu nome com disposições diferentes, algumas pseudo-letras. Utiliza a mesma quantidade de letras para todas as palavras (5/6), enquanto a frase continha o dobro (14), com utilização de um espaço em branco entre palavras. Já a Eliana, utiliza 2 letras por palavra, uma das letras com alguma relação com a palavra pretendida. Algumas pseudo-letras e desenho.

O Filipe é um dos casos em que houve recusa em escrever, a única produção que efetuou foi a do seu nome. Já a Joana, utiliza pseudo letras, de forma a preencher metade da folha.

O Júlio aplica uma produção à base de números, com algumas letras à mistura. Não há separação de uma palavra para a outra, escreve tudo seguido. Relativamente ao Leonardo este opta pela utilização de pseudo-letras de forma a preencher a linha toda. Não há um critério de quantidade do número de sinais gráficos que uma palavra deve ter.

A Laura usa letras e alguns números, sendo semelhante a quantidade utilizada em todas as palavras e na frase. Outro dos casos de recusa em escrever pertence à Mariana.

Por último, a Mónica desenha letras ao acaso, essencialmente letras do seu nome com disposições diferentes, algumas pseudo-letras e números. A quantidade de letras usada difere entre 9 e 5, enquanto a frase contém 10. A Tabela 7 demonstra os valores gerais da prova de cada criança e posteriormente a sua interpretação.

Tabela 7 - Resultados gerais da prova.

Nome/Pergunta	1ª Parte: Vontade de Ler	2ª Parte: Representação da Utilidade Social da Escrita	3ª Parte: Conceptualizações sobre a lingua- gem escrita
Abílio	2	---	---
Andreia	5	5	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Ânia	7	7	Nível 1: Pré-Silábica (Muito Bom)
Beatriz	4	4	Nível 1: Pré-Silábica (Fraca)
Eliana	10	7	Nível 0: Garatuja
Fábio	9	5	Nível 1: Pré-Silábica (Suficiente)
Filipe	15	7	Nível 0: Garatuja
Joana	6	5	Nível 0: Garatuja
Júlio	7	4	Nível 0: Garatuja
Laura	5	7	Nível 1: Pré-Silábica (Fraca)
Leonardo	7	5	Nível 0: Garatuja
Lúcia	3	5	Nível 0: Garatuja
Mariana	2	7	Nível 0: Garatuja
Mário	8	4	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Micael	8	7	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Miguel	11	7	Nível 4: Alfabético
Mónica	6	4	Nível 1: Pré-Silábica (Suficiente)
Nuno	12	7	Nível 1: Pré-Silábica (Bom)
Rui	10	7	Nível 2: Silábica

A pontuação máxima na 1ª parte da prova foi de 15 pontos, na 2ª foi de 7 pontos e na 3ª diferiu entre 4 níveis evolutivos: garatuja, pré-silábica, silábica e alfabética. Torna-se essencial, descrever cada um dos casos pertencentes à amostra inicial para posteriormente filtrar a amostra final.

Na 1ª parte da prova relacionada com a vontade de ler, o Micael, revelou estar motivado, obtendo a pontuação de 8. Na utilidade social respondeu acertadamente a todas as questões e nas conceptualizações demonstrou estar no nível pré-silábica (bom). Posto isto, não fez parte da amostra.

A Ânia obteve 7 pontos na vontade de ler e pontuação máxima na representação social da utilidade da escrita, alcançando nas conceptualizações sobre a linguagem escrita, o nível pré-silábico (muito bom) nas conceptualizações. Posto isto, também não foi selecionada para a amostra.

Já a Beatriz, obteve uma pontuação baixa na vontade de ler, ficando com 4 pontos e alcançando o mesmo valor na representação social da escrita. Nas conceptualizações demonstrou estar na fase pré-silábica (fraca), sendo assim selecionada para fazer parte da amostra.

Desde o início, o Abílio não constava do grupo a analisar por ser sinalizado como tendo necessidade educativas especiais, mesmo assim, realizou pequenas partes da prova por vontade própria, e como forma de integração no grupo. Contudo, não se constituía como parte de uma possível amostra final.

A Laura, demonstrou fraca motivação na vontade de ler tendo uma pontuação de 5, contrapondo com a representação da utilidade social da escrita onde acertou em todas as perguntas. Nas conceptualizações da linguagem escrita, a criança estava na fase pré-silábica (fraca) e, deste modo, fez parte da amostra a trabalhar.

O Rui obteve uma ótima pontuação perfazendo 10 pontos. Acertou em todas as questões na 2ª parte da prova e encontrava-se na fase silábica (boa), logo não fez parte da amostra a seguir para o projeto.

A Andreia, embora tenha obtido apenas 5 pontos na 1ª e na 2ª parte da prova, sobressaiu na última parte encontrando-se na fase pré-silábica (boa), o que aliado à atitude da criança ao longo da prova, revelou não necessitar de pertencer à amostra final.

A Mónica, alcançou apenas 6 pontos na vontade de ler e 4 na utilidade social da escrita. Nas conceptualizações demonstrou estar na fase-pré-silábica (suficiente). Todos estes fatores foram considerados indicadores de necessitar de intervenção, fazendo então parte do grupo.

O Fábio teve uma boa pontuação na motivação para a escrita (9 pontos) e acertou 5 das 7 respostas na utilidade social da escrita. Quanto às conceptualizações da escrita estava na fase pré-silábica (suficiente), e não foi considerado para o grupo alvo.

Já a Joana, chegou aos 6 pontos na 1ª parte da prova e aos 5 na 2ª parte. A situação foi piorando quando demonstrou estar ainda no nível 0, garatuja. Sem qualquer hesitação foi sinalizada como criança pertencente à amostra final.

Por sua vez, o Nuno foi das crianças que mais pontuou na parte da vontade de ler, alcançando os 12 pontos e obteve a pontuação máxima na 2ª parte da prova (7 pontos). Nas conceptualizações da linguagem escrita, demonstrou estar na fase pré-silábica (boa), o que resultou com que não fizesse parte da amostra.

A Mariana revelou grande dificuldade em identificar situações de leitura, ficando só com 2 pontos. Já na representação social da escrita, a criança acertou em todas. Voltou a falhar nas conceptualizações da linguagem escrita, recusando produzir qualquer tipo de escrita. Deste modo, foi sinalizada para pertencer ao grupo de intervenção.

O Mário, conseguiu 8 pontos na vontade de ler e apenas 4 na representação social da utilidade da escrita. Nas conceptualizações da

escrita estava na fase pré-silábica (boa), revelando não se justificar fazer parte da amostra.

O Miguel somou 11 pontos na 1ª parte da prova, a pontuação máxima na representação social da escrita e distanciou-se do restante grupo, revelando estar já no nível 4, alfabético.

O Filipe foi a criança que mais pontuou na parte da vontade de ler, e também acertou em todas as questões na 2ª parte, mas, embora tenha tido este bom desempenho, chegado à fase da escrita, recusou-se a produzir qualquer tipo de escrita, alegando não saber. Foi portanto considerado como necessitar de passar pela fase de intervenção, para resolver algum conflito existente, que poderia ter origens várias.

O Júlio, obteve 7 pontos na 1ª parte da prova, e somente 4 na 2ª parte. Na fase da escrita, esta situação não evoluiu uma vez que se encontrava claramente na fase garatuja.

A Eliana, apesar de ter tido um bom desempenho na 1ª parte da prova tendo 10 pontos, e acertado em todas as perguntas na representação social da escrita, na parte das conceptualizações o cenário mudou, verificando-se estar no nível 0, garatuja. Deste modo, a Eliana, foi sinalizada para pertencer ao grupo de intervenção.

Já a Lúcia, foi das crianças que apenas conseguiu 3 pontos na 1ª parte da prova e 5 pontos na 2ª parte da prova. Continuou no mesmo nível demonstrando estar na fase garatuja. Sem dúvida, foi identificada como pertencente ao grupo a trabalhar.

Por fim, o Leonardo alcançou 7 pontos na parte destinada a avaliar a vontade de ler e 5 na representação social da escrita. Quanto à parte

da escrita, a criança situava-se no nível 0, garatuja, e portanto completou a amostra a intervir.

Após uma extensa avaliação das respostas dos diferentes componentes da prova de psicogénese da leitura e da escrita, foram seleccionadas as crianças com os índices mais baixos de literacia emergente. Das 19 crianças que realizaram as provas⁸, foram consideradas necessitar de pertencer ao projeto de intervenção 10 crianças, tal como é comprovado na Tabela 8.

Tabela 8 - Amostra final: crianças com os níveis mais baixos de literacia.

Nome/Pergunta	1 - Vontade de Ler	2 - Representação da Utilidade Social da Escrita	3 - Conceptualizações sobre a linguagem escrita
Beatriz	4	4	Nível 1- Pré-Silábica (Frac)
Eliana	10	7	Nível 0- Garatuja
Filipe	15	7	Nível 0- Garatuja
Joana	6	5	Nível 0- Garatuja
Júlio	7	4	Nível 0- Garatuja
Laura	5	7	Nível 1- Pré-Silábica (Frac)
Leonardo	7	5	Nível 0- Garatuja
Lúcia	3	5	Nível 0- Garatuja
Mariana	2	7	Nível 0- Garatuja
Mónica	6	4	Nível - Pré-Silábica (Suficiente)

A avaliação foi efetuada consoante o nível de motivação para a leitura e para a escrita, a representação que tinham sobre a funcionalidade da escrita e as conceptualizações da linguagem escrita. Em casos de dúvida, de limites extremos entre ser considerada necessitar de pertencer à amostra final ou não, a atitude da criança durante a realização da prova

⁸ A criança portadora de NEE também foi contabilizada como pertencente ao total das crianças de 5 e 6 anos a quem foram passadas as provas de psicogénese da leitura e da escrita.

foi fator decisivo. Assim, a amostra final, é composta pelas crianças que constam na Tabela 8.

2 - Intervenção

Findo o primeiro momento dedicado à passagem das provas a todas as crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, e posterior análise das respostas, foi constituída a amostra final que seria alvo de trabalho.

Seguiu-se um período de intervenção, ao longo de 21 sessões na qual a investigadora se deslocou em dias e horas pré-definidos, ao Jardim de Infância, implementando as atividades planeadas. Por norma, cada sessão durava em média de 2 horas e era realizada na sala de ATL ou na própria sala do jardim de infância. O restante grupo (não pertencente à amostra final) ficava a cargo da educadora e auxiliar num outro espaço.

Além das sessões presenciais que abrangiam atividades planeadas, a investigação estendia-se aos pais/cuidadores das crianças bem como à comunidade envolvente através de atividades direcionadas aos mesmos e realizadas fora do jardim de infância.

O plano de trabalho consta na matriz de redução de dados (Tabela 3 - Matriz de redução de dados, na pág. 69), e descreve pormenorizada-mente cada uma das meta-categorias, categorias e subcategorias.

Procurou-se, no interior da cada meta-categoria, categoria e sub-categoria, organizar as descrições em torno de quadros teóricos explicativos que serão observáveis de seguida.

1 - Desenvolvimento da Literacia Emergente

Cada criança chega ao pré-escolar com um diferente leque de saberes, mas independentemente do domínio do português oral que possua, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos (Ministério da Educação, 1997).

Deve ser dada à criança a possibilidade de ter acesso a processos de aprendizagem da leitura e da escrita de forma funcional e prazerosa (Pessanha, 2001). Deste modo, a criança conseguirá construir a representação sobre as funções e a natureza da linguagem escrita e assim perceber para que serve saber ler e escrever, quais as características da linguagem escrita e de que forma é que esta se relaciona com a linguagem oral (Martins & Niza, 1998).

No decorrer da intervenção foi valorizada a contribuição de cada criança para o grupo, fomentando o diálogo entre as mesmas. Tendo sempre em atenção, principalmente nas situações de grande grupo, as crianças que revelavam mais dificuldades em se exprimir. Não só o diálogo incidia sobre situações “vindas de casa” como também sobre vivências comuns partilhadas através do desenvolvimento das atividades (Ministério da Educação, 1997).

É neste clima de comunicação, tendo como modelo a forma como o monitor fala e se exprime, que as crianças aumentam o seu vocabulário, constroem frases mais corretas e complexas, e adquirem um maior domínio da expressão e comunicação. Ao longo do tempo, frases de tipo afir-

mativo, negativo, interrogativo, exclamativo, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar, passam a fazer parte da linguagem das crianças (Idem).

1.1 - Criação da necessidade e da vontade de ler

O código escrito tem como função dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, e é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas (Ministério da Educação, 1997).

1.1.1 - Leitura de histórias

Ouvir ler histórias é o primeiro passo para a leitura e tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva (Morais, 1997).

A nível cognitivo, ensina pela estrutura de história contada e pelos comentários que suscita, ajuda a perceber melhor os acontecimentos, a organizar e reter a informação, a elaborar cenários e esquemas mentais. Já a nível linguístico, o ouvir livros permite esclarecer as relações entre linguagem escrita e linguagem falada. Esta audição permite à criança aumentar o seu repertório de palavras e desenvolver estruturas de frases e de textos. A nível afetivo, permite através daqueles em quem mais confia, descobrir o universo da leitura. Mostram vontade de esclarecer as partes mais difíceis e de repetir histórias, permitindo à criança saber decor palavra a palavra, focalizando a atenção sobre os aspetos formais do texto (Idem).

Quando se lê à criança uma boa história e se fala acerca dela, quando se analisa o texto e as convenções utilizadas, quando relacionamos essa mesma história com experiências de vida, contribuímos para o gosto pelas histórias e naturalmente para que venham a ser leitores no futuro (Azevedo, 2011).

A leitura de histórias não se constituiu como momento específico da investigação, era efetuado praticamente em todas as sessões embora não constasse no planeamento das atividades projetadas.

1.1.2 - Todas as ações do projeto

Considerou-se que para criar a necessidade e a vontade de ler, somente a interligação de um conjunto de atividade seria possível para alcançar o objetivo. Assim, a motivação para ler está implícita em todo o projeto e em todas as atividades desenvolvidas.

1.2 - Desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita

A escrita, institui-se como organizadora do espaço urbano, conduz as ações das pessoas e informa sobre objetos ou atividades. A escrita aparece como algo funcional, aparece sob a forma de portador e suporte de texto tais como: rótulos, cartazes, placas, livros, jornais, dicionários, cartas, enciclopédias, etc. Nestes materiais, os textos apresentam-se como: contos, notícias, instruções, definições, identificações, etc. Posto isto, o ambiente que rodeia a criança deve explorar espaços escritos nas

ruas, nos espaços domésticos e familiares, que facilitam a introdução à funcionalidade da escrita (Teberosky & Colomer, 2003).

1.2.1 - Dicionário Ilustrado (2)

O principal objetivo da atividade do dicionário ilustrado era o de registrar as diferentes palavras aprendidas e acompanhá-las de uma ilustração. Pretendia-se criar um material de apoio para a criança em que ela se pudesse apoiar na aprendizagem da linguagem escrita (Apêndice 1).

Todas as situações criadas pelo educador, devem ser facilitadoras de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas (Ministério da Educação, 1997).

Especificamente, nesta atividade foi distribuído o dicionário ilustrado, que continha o alfabeto, e trabalhadas algumas letras. O grupo foi motivado para refletir sobre palavras que comessem pela primeira letra do alfabeto. Deste modo, foram encontradas três palavras, estas foram escritas no quadro, e posteriormente cada criança escreveu no dicionário, inserindo as palavras na letra “A”. Procedeu-se da mesma forma para cerca de metade das letras que compõem o alfabeto e as restantes foram trabalhadas noutro tipo de dinâmica.⁹

1.2.2 - Espetadas de fruta (9)

A atividade pretendia a interpretação do material escrito, mais precisamente a importância de seguir a ordem do escrito de forma a conseguir realizar uma receita (Apêndice 1). A concentração do grupo cons-

⁹ A atividade em questão está inserida no ponto 1.3.10

tituiu-se como um fator determinante para uma concretização bem-sucedida.

A atividade foi explicada ao grupo e foram distribuídas diferentes receitas, para que cada um dos participantes trabalhasse individualmente na interpretação da mesma. De seguida, as frutas foram lavadas e descascadas. Depois da fruta toda cortada e distribuída em pratos, foram entregues os pauzinhos de espetadas. Cada criança seguiu à risca a receita que a acompanhar o texto tinha as imagens das frutas e respetivas quantidades.

Após todos terem terminado a primeira receita, as receitas rodaram até ter terminado a fruta. Cada criança fez 3 espetadas. Estavam muito felizes com a atividade e ansiosas por comer de imediato o seu preparado. Foi explicado que o preparado seria para levar para casa e comer junto dos pais.

A interpretação do escrito da receita foi um sucesso, as crianças mostraram-se bastante empolgadas. Como tal, foi apropriado as espetadas serem levadas para casa despertando assim o diálogo entre pais e filhos.

1.2.3 - Biscoitos desenhados (11)

A atividade visava a interação com material escrito tipo doméstico (Apêndice 1) e o desenvolvimento do espírito de grupo.

O grupo entrou na sala e esta já estava organizada com todos os ingredientes prontos a ser usados. Foi pedido ao grupo que lavasse bem as mãos e de seguida se colocasse à volta da mesa. Foi distribuído um papel que continha uma receita, e desta vez não foi necessário perguntar

o que era porque de imediato soaram vozes que diziam “é uma receita, de quê?”. Foi então explicado que era uma receita de biscoitos, que cada ingrediente tal como escrito e representado na imagem tinha uma determinada quantidade. As crianças partiram os ovos, misturaram o açúcar, a farinha, etc. Depois de bem amassada, cada criança teve um bocadinho de massa a qual moldou tal como quis, fazendo a letra do seu nome, fazendo bonecos, bolinhas, etc.

Foram escritos os nomes das crianças nos pratos e guardados para mais tarde serem levados para casa e com os pais colocarem no forno e então comer o preparado.

Foi notória a satisfação do grupo por terem conseguido fazer biscoitos, seguindo sempre à risca a receita dos mesmos. Mais uma vez, o grupo teve possibilidade de levar para casa o que tinham preparado e desta forma envolver os pais na sua aprendizagem.

1.2.4 - Sessão de Cinema (12)

A sessão de cinema foi planeada com o intuito de consciencializar o grupo para a importância do dinheiro e para a leitura do material escrito indispensável à sessão (Apêndice 1).

A atividade consistia numa sessão de cinema. As crianças entraram na sala e depararam-se com a mesma reformulada, isto é, cadeiras alinhadas em que cada cadeira tinha letra e número, havia um cantinho para a compra do bilhete e compra de pipocas. Foram distribuídas várias moedas fictícias, e de seguida as crianças fizeram uma fila para ir comprar bilhete e pipocas. Cada bilhete era 5 cêntimos e cada pacote de pipocas 10 cêntimos. Para efetuar a compra, tinham de entregar somente a

quantia correta no meio das várias moedas que foram entregues. Nas dúvidas que surgiram, foi explicado que por exemplo para fazer os 5 cêntimos para as pipocas teriam de contar, $2+2+1=5$. Com o auxílio dos dedos da mão facilmente as crianças perceberam que somando chegavam ao valor pretendido.

De seguida, foram procurar o lugar que estava indicado no bilhete, sentaram-se e esperaram pelo início do filme. Sem mais demoras o filme “Madagáscar” começou.

As risadas foram ouvidas mas... o principal objetivo já estava conseguido, as crianças foram consciencializadas para a importância de interpretar o escrito bem como para a importância do dinheiro.

1.2.5 - Folheto de Mercearia (14)

A atividade pretendia desenvolver a concentração e distinção de várias embalagens comuns do quotidiano, para posteriormente construir um cartaz.

A realização de cartazes informativos cujo conteúdo é construído em conjunto, são formas de escrita que têm formatos diferentes porque correspondem a intenções diversas (Ministério da Educação, 1997).

Anteriormente a esta sessão foi solicitado aos encarregados de educação que recolhessem embalagens usadas para posteriormente serem usadas numa atividade. Com o material necessário, a manhã começou com o recolher de todas as embalagens trazidas pelas crianças e identificadas cada uma delas. Foram também colocados em cima da mesa vários folhetos de supermercado.

Pretendia-se que encontrassem nos folhetos, as diversas embalagens vazias que estavam no centro da mesa. Bastante empolgadas na descoberta, iam pedindo auxílio no recorte da imagem do folheto e guardando as que encontravam. Após todas as crianças terem encontrado muitas das embalagens presentes no centro da mesa no folheto, foi pedido a cada uma delas que colasse a imagem do produto e respetivo preço. Mais uma vez, estava a ser abordada a importância do preço dos produtos. O processo de colagem das embalagens foi repetido até completar o cartaz. No final, foi lembrado cada um dos produtos colados.

1.2.6 - Experiência do Esparguete (17)

A atividade tinha como material essencial um guião, e pretendia-se capacitar o grupo para a perceção da importância de seguir a ordem do escrito (Apêndice 1). A experiência do esparguete consistia em fazer o esparguete “dançar”.

As crianças seguiram um guião colocando por sua vez os materiais indicados, sempre com máxima supervisão. O final não foi o esperado, o esparguete não dançava no recipiente, no entanto, o grupo gostou e pediu para repetir novamente a experiência. A única diferença é que desta vez, já eram as crianças que sem ajuda interpretavam a receita e seguiam todos os procedimentos da mesma. Desta vez, o esparguete já se mexeu um bocadinho, sendo suficiente para gerar grandes risadas pelo conseguido.

1.3 - O desenvolvimento de conceptualizações sobre a leitura e a escrita

Anteriormente à entrada no ensino formal, as crianças produzem hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, isto é, sobre o que a escrita representa. Mas, nessa mesma formulação de hipóteses, nem sempre consideram que a linguagem escrita, representa a linguagem oral. Quando o consideram, não é de imediato que descobrem quais são as unidades do oral que estão representadas no sistema alfabético de escrita.

Motivar as crianças para situações de “escrita” e de “leitura” era até há algumas décadas algo impensável. Considerava-se que só após a criança ter sido alfabetizada poderia realizar atos de leitura e escrita (Martins & Niza, 1998).

1.3.1 - Crocodilo Alfabeto (1)

Esta atividade serviu como introdução de todo o projeto, procurava esclarecer quais os sinais gráficos que constituíam o alfabeto e consequentemente a escrita. Tinha como objetivo elucidar e motivar as crianças para a leitura e a escrita, facilitando-lhes o contato com o código escrito no futuro.

Inicialmente foi pedido às crianças que escrevessem individualmente todas as letras que soubessem numa cartolina. As crianças foram uma a uma escrever as conceções que tinham acerca do alfabeto. Na generalidade, todas escreveram alguma letra, não por ordem nem a quantidade suficiente para perfazer o abecedário, mas todas fizeram alguma letra. Em alguns casos foi confundido o código alfabético com o numérico e noutros casos nem letras nem números mas simples gatafunhos. Pos-

teriormente, com o auxílio da cartolina preenchida de acordo com as conceptualizações das crianças, em grupo, reformulou-se todo o trabalho anterior e chegou-se então (escrito pela monitora) ao abecedário devidamente ordenado e escrito numa cartolina. Agora que já estava bem definido o mesmo, foi altura de juntar o lúdico à aprendizagem e introduzir um grande boneco em forma de crocodilo na sala, como forma de estímulo, com a intenção de no mesmo serem colocadas as letras por ordem do alfabeto. As letras em formato grande foram espalhadas no chão e as crianças foram fixando as mesmas no animal. O grupo mostrou-se motivado e satisfeito com a atividade, apesar de algumas crianças não estarem certas quanto à ordem das letras, recorriam à cartolina ordenada anteriormente. Durante o decorrer da atividade foi cantado diversas vezes o abecedário, por forma a tornar mais fácil a associação entre o som e a letra.

1.3.2 - Sacola (3)

A atividade da sacola pretende desenvolver a motricidade fina através da pintura/escrita de letras na mesma e, consequentemente, motivar o grupo para a escrita. O objetivo a longo prazo desta atividade, consiste em estimular o sentido de pertença e responsabilidade em cada criança. Esta será uma ferramenta pessoal em que cada criança irá guardar o material do projeto, tendo como responsabilidade apresentar-se com a mesma em todas as sessões.

Para concretizar esta atividade, foram entregues ao grupo várias sacolas, todas elas de dimensões e cor iguais. Em conversa com o grupo, foi explicado o efeito da sacola e dada uma alternativa para a decoração da mesma. Esta consistia em centrar a imaginação em livros, materiais

escritos que já tivessem tido contato, ou alguma palavra/letra que quisessem. Para as crianças que revelaram ter mais dificuldades, foram mostradas através do computador imagens relacionadas com o tema. As sacolas foram pintadas com pincéis e tintas.

As crianças mostraram-se motivadas e felizes com o resultado, revelando intenção de mostrar o trabalho aos restantes colegas de sala bem como à educadora.

1.3.3 - Caricatura de Turma (4)

A atividade tinha como objetivo principal despertar a atenção das crianças para os sons da fala através da abordagem às rimas. Através das mesmas, o grupo poderia aperceber-se das diferenças e semelhanças entre os sons das palavras, trabalhando assim uma abordagem mais formal a tarefas de consciência fonológica (Maciel,2012).

Inicialmente foi explicado em que consistia uma caricatura, e quais os pormenores a que deveriam estar atentos. Foi efetuado uma caricatura em grupo, no qual as crianças participaram e deram indicações sobre os pormenores em falta. Deste modo, verificou-se que tinham percebido a atividade. Foi entregue a cada criança uma folha A3, na qual tinham uma área dedicada à caricatura e outra onde escreveriam a rima.

Em grupos de 2, frente a frente, desenhavam o colega e eram desenhados. Ouviram-se comentários como: “Está quieta, preciso de olhar para o que tem escrito a tua camisola”.

Posteriormente, já em grupo, foram feitas rimas com os nomes de cada criança. Era lançado o nome e motivadas as crianças a pensar numa palavra que rimasse com o bocadinho final do nome. As rimas foram

escritas pela monitora e de seguida a criança reescreveu a mesma na sua folha de caricatura.

1.3.4 - Puzzles de Letras (5)

Os puzzles de letras, tinham como propósito a distinção das letras do alfabeto (Apêndice 1). Para tal acontecer, era essencial o trabalho em equipa bem como a concentração da mesma durante a montagem dos puzzles.

Os jogos de puzzles têm a capacidade de exigir dos jogadores uma observação eficaz, visão espaço-temporal segura e memória, que só é possível se as duas outras capacidades estiverem presentes (Rigolet, 1997).

Em grupos de 3 a 4 pessoas, deu-se início à atividade. Ao longo da mesma, as crianças identificavam as letras que formavam.

A construção de puzzles é uma prática pela qual o grupo demonstra especial interesse, mostrando-se satisfeito e entusiasmado com o decorrer da atividade.

1.3.5 - Onomatopeias (6)

A atividade procurava desenvolver a associação entre imagem fixa, a palavra escrita e os seus constituintes sonoros.

As capacidades de ouvir de forma atenta e seletiva e de discriminar diferentes sons são fundamentais para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer na compreensão do oral, para além de

constituírem requisitos necessários para o domínio de um sistema de escrita alfabético como o nosso (Maciel,2012).

Para tal, foi apresentado um conjunto de imagens de animais, um conjunto de nomes dos mesmos e um conjunto de onomatopeias (Apêndice 1).

Cada criança, escolheu uma das imagens dos animais. De seguida, tentava descobrir qual a palavra que representava o nome do animal (a monitora ia soletrando o nome do animal até as crianças conseguirem identificar os primeiro bocadinhos e escolher a palavra correspondente). Posteriormente, eram lidas as onomatopeias e questionado qual se adequava a determinado animal. Depois de descoberta, procuravam pela palavra escrita. Cada criança colava numa cartolina a imagem do animal, o nome e a respetiva onomatopeia. Para os restantes animais procedeu-se da mesma forma.

O grupo mostrou-se interessado, pronunciando a “voz” dos animais ao longo do jogo. Assim, de uma forma lúdica entrámos no mundo da linguagem com exercícios de segmentação efetuados oralmente ou sublinhando com o dedo a passagem escrita escolhida para a segmentação (Rigolet, 1997).

1.3.6 - Desenhos animados (7)

A atividade denominada “Desenhos animados” tinha como intenção fomentar a atenção do grupo para a possível discriminação visual dos diferentes componentes da palavra (Apêndice 1).

Este tipo de tarefas têm como principal objetivo desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas (consciência silábica), favorecendo a identificação de semelhanças sonoras ao nível das sílabas. Adicionalmente, também envolvem capacidades muito específicas, como a capacidade de identificar o número de sílabas numa palavra, a capacidade de dividir as palavras nas diversas sílabas, a capacidade de formar palavras concretas através de sílabas isoladas, a capacidade de produzir palavras a partir de uma sílaba inicial e a capacidade de acrescentar, retirar ou trocar a ordem das sílabas, formando novas palavras (Maciel, 2012).

Para tal, foram apresentadas imagens de desenhos animados, entoados os seus nomes e mostrados os respetivos nomes escritos, constituindo-se como alvo de reflexão cada uma das palavras. Posteriormente, as imagens e as palavras foram baralhadas. Cada criança, escolheu o seu desenho animado preferido e a palavra que correspondia à imagem, colando ambos numa cartolina. A cada escolha, a criança era estimulada a pensar sobre as letras de forma a encontrar escrito um bocadinho da palavra, por exemplo: “Mickey, mi....mi....mi, onde estás a ver este bocadinho?”. E assim sucessivamente.

Foi possibilitado às crianças que demonstrassem melhor comportamento a possibilidade de voltar a escolher desenhos animado, pequenas motivações que contribuíram para o sucesso da atividade.

1.3.7 - Banda desenhada (10)

A criação da história da banda desenhada, pretendia fomentar no grupo, a criatividade e cooperação. As histórias lidas ou contadas, recon-tadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são

uma forma de abordar o texto narrativo que suscitam o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 1997).

Assim, a atividade planeada consistiu na criação da banda desenhada do grupo (Apêndice 1). Para tal, foi iniciada a sessão com a leitura em voz alta de uma pequena história de banda desenhada bem como mostrado cada quadradinho da mesma.

De seguida, refletiu-se sobre uma possível história para a banda desenhada da turma. Para seguir um rumo de entendimento, foi perguntado às crianças qual das atividades de literacia tinham gostado mais de fazer. As votações revelaram que a escolhida foi “espetadinha de frutas”, com mais um ponto que o “crocodilo alfabeto”.

As crianças refletiram sobre as etapas da atividade e, simultaneamente, a monitora do projeto escreveu o descrito. Nas folhas previamente preparadas, estavam os quadradinhos e os balões de fala. Foi escrita a história nos balões de fala e distribuído pelo número de crianças as ilustrações da parte da história que iriam fazer.

Cada uma representou como quis o bocadinho da história, fazendo-se sentir a imaginação e a tentativa de exposição da realidade.

1.3.8 - História do H (15)

A história do H tinha como finalidade o contato com um texto em formato digital e o desenvolvimento de estratégias para a resolução de um problema (Apêndice 1).

Este problema surge no fim da história, o que possibilita às crianças a possibilidade de inventar essa parte. Assim, sentir-se-ão co-

criadores da história, tendo a oportunidade de dar a volta à história num sentido mais pessoal, individualizando os seus protagonistas da maneira como bem entenderem, refletindo de forma mais ou menos consciente o que lhes vai no subconsciente (Rigolet, 1997).

A história contemplava o abecedário, tornando-se pertinente relembrar as letras que fazem parte do mesmo. Para facilitar, foram escritas à medida que eram pronunciadas, servindo este início de base à fase seguinte.

A história consistia na perda de uma perna por parte da letra H e para resolver esta situação o H foi a casa de todas as letras do alfabeto pedindo ajuda para resolver o seu problema.

A história foi lida e visualizada através de um computador. Ao longo da caminhada do H pela casa das outras letras, na sala, o grupo apressava-se a dizer qual a casa (letra) que ele ia de seguida (algumas das vezes espreitando para a cartolina que tínhamos feito).

Após ter chegado à casa da letra Z, pediu-se às crianças que arrandassem uma solução para ajudar o H. As crianças desenharam a forma como consideram correto ajudar o H. Três das crianças chegaram à solução correta (Mónica, Eliana e Leonardo). As outras deram hipóteses como: ir buscar um pau de madeira, ou retirar uma perna ao M ou ao V. Neste caso, o H seria ajudado mas ficaria outra letra inacabada, as crianças a tal constatação disseram não fazer mal.

No final deste exercício seguiu-se o resto da história, revelando que uma única letra não conseguia ajudar o H, mas se cada uma desse um

bocadinho de si conseguiriam formar a perna que faltava. E assim foi...
“Vitória, Vitória, acabou-se a história!”.

1.3.9 - Jogo do tabuleiro (18)

O jogo do tabuleiro foi criado com o intuito de desenvolver a coesão grupal, a concentração e a participação ativa.

Jogar é sinónimo de diversão, logo as crianças ficam motivadas para dar o seu melhor e atingir os objetivos propostos, adquirindo ao longo do jogo a aprendizagem desejada. O jogo consegue, simultaneamente, ser interessante, desafiante e educativo, estimulando o raciocínio e a tomada de decisões.

Especificamente, este jogo de tabuleiro foi desenvolvido especialmente para este grupo de trabalho (Apêndice 1). Este jogo tinha 20 perguntas direcionadas para a leitura e escrita, vários STOP’S, semáforos e Bónus. Nos STOP’S ficavam retidos, nos semáforos dependia da cor; no verde avançavam duas casas, no amarelo davam um rebuçado a um colega e no vermelho ficavam sem jogar. O Bónus dava direito a um rebuçado para a criança em questão. A acrescentar a estas regras, cada criança na sua vez lançava um dado e avançava as casas ditadas pelo dado. Rapidamente perceberam a dinâmica do jogo e sabiam a sua vez de jogar e os números que saiam. Na parte de avançar algumas vezes com a vontade de avançar saltavam mais casas do que deveriam ou o contrário mas nada que não fosse rapidamente alertado e corrigido. Em todas as casas tinham que responder a uma pergunta, quando não sabiam os colegas ajudavam mas o jogador não tinha direito a avançar de casa.

1.3.10 - Finalização do dicionário ilustrado (19)

Esta atividade pretendia desenvolver o raciocínio lógico e a distinção visual das diferentes palavras.

A sessão consistia na finalização do dicionário ilustrado¹⁰, no relembrar as palavras aprendidas e escritas até ao momento e, por fim, completar as que faltavam (cerca de metade do alfabeto).

Foram coladas várias palavras na parede. Estas palavras tinham como letra inicial as letras que faltavam completar no dicionário. Cada criança dizia o nome da letra e ia de seguida apontar na parede onde estava a palavra começada por aquela letra. Em grupo, tentavam perceber o que poderia estar ali escrito e depois de desvendado, seguiam para a parte da escrita. Este procedimento foi repetido para as restantes palavras.

1.3.11 - Jogo da Memória (21)

A atividade visava a concentração do grupo para a memorização visual de palavras. Foi apresentada uma plataforma onde estavam escritos vários nomes de animais, pessoas e objetos, com espaço para colocar as respetivas imagens que estavam espalhadas.

Este jogo consistia em associar palavras a imagens e, desta forma, saber identificá-las. Foi feito em grupo e posteriormente de forma individual.

¹⁰ O dicionário ilustrado foi iniciado na atividade 1.2.1 com uma dinâmica diferente.

1.3.12 - Jogo do Camelo (22)

O jogo do camelo objetivava o raciocínio lógico e a concentração. Continuando na componente trabalhada no jogo da memória, mas passando a usar outro tipo de material e estratégia. Desta vez, o computador foi o suporte selecionado, suporte este que tanto motiva e entusiasma miúdos e graúdos. Aqui foi apresentado o jogo interativo de associação de várias imagens. A pergunta era lida ao grupo e tinha 3 opções de resposta, sendo todo o texto acompanhado por imagens.

1.3.13 - Cantarolar (23)

Esta atividade pretendia estimular o prazer em lidar com as palavras, sons e descobrir relações através de músicas.

As letras das canções relacionam o domínio da expressão musical com a linguagem, compreendendo o sentido do que se diz. Facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, a atividade desenvolvida consistiu no trabalho de músicas e, conseqüentemente, das suas letras que estavam escritas, possibilitando a associação do som à palavra.

Esta atividade foi realizada sempre que restava em alguma sessão de trabalho. As músicas trabalhadas eram: “Panda vai à escola” e o “Abc do rock”.

2 - Envolvimento Parental

Precocemente, as crianças constroem conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita. Estas representações são construídas através das situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiana (Martins & Niza, 1998).

A qualidade das relações afetivas entre pais e filhos constitui-se como muito importante na vontade de aprender. As crianças que têm melhores vínculos afetivos, e que as famílias lhes proporcionam momentos estimulantes de leitura compartilhada, revelam-se mais motivadas para a escrita, demonstrando uma maior vontade de leituras de livros e despertando mais perguntas sobre as letras (Teberosky & Colomer, 2003).

Mas, nem todas as crianças têm as mesmas possibilidades de contactar com a linguagem escrita, verificando-se que algumas famílias não utilizam a leitura, não têm livros de histórias, não conversam sobre leitura e algum contato que façam com o escrito é considerado fatigante. Desse modo, as crianças chegam à escola sem terem o mesmo tipo de possibilidades de contactar com a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998).

Com a componente de envolvimento parental, pretende-se criar ou fortalecer a relação entre os cuidadores e as crianças, facilitando o seu envolvimento no projeto de leitor da criança. Serão apresentados de seguida os diversos contatos planeados que proporcionaram o envolvimento dos pais com as crianças.

2.1 - Instrumentos de Relação com os Pais

O contexto familiar tem também a capacidade de influenciar positiva ou negativamente, o desenvolvimento social da criança e, como tal, trabalhou-se no sentido de estimular o envolvimento dos pais com os seus filhos, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da criança (Gonçalves, 1996).

Para estabelecer um elo de ligação entre o projeto e os cuidadores das crianças, foram criados diversos instrumentos de relação que eram levados até aos pais pelos seus filhos, fazendo-os envolver-se no projeto e, conseqüentemente, participar no desenvolvimento da literacia emergente das suas crianças. Os dois instrumentos utilizados, encontram-se discutidos de seguida.

2.1.1 - Sacola

A sacola, constitui-se como um instrumento que as crianças poderão levar para casa com alguns materiais das atividades, e será sempre acompanhada pelo caderno diário. Esta ferramenta, pretende estimular o sentido de pertença e responsabilidade em cada criança, bem como possibilitar aos pais um contato com a atualidade do projeto.

2.1.2 - Caderno

O caderno diário, pretende servir como uma ferramenta de comunicação entre a monitora do projeto e os cuidadores das crianças. Neste serão escritos recados para os pais (Apêndice 2) ou vice-versa (Apêndice 3). Estas duas situações foram verificadas no decorrer da intervenção, sendo muito útil a criação deste instrumento.

Este serviu ainda para inculcar a responsabilidade individual em cada criança pois tinham como dever preservá-lo, levá-lo para as atividades bem como para casa.

Estes cadernos, foram distribuídos no início do projeto ao grupo de trabalho. Cada criança escreveu no seu caderno, o nome (à frente da palavra “nome”), e no canto superior direito, a data. Na capa desenharam a monitora, sendo assim perceptível as noções que tinham das dimensões, das cores, das características, etc. Foi explicado que aquele caderno pertenceria a cada um deles e serviria para transmitir recados aos pais.

2.2 - Passagem do Oral ao Escrito

A realização de atos de escrita perante a criança facilita a compreensão de que o código oral tem uma representação escrita, que as palavras se organizam no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita. Não se pretende ensinar a ler e a escrever, mas potencializar a atividade da criança como uma ferramenta para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998).

2.2.1 - Jornal

Foi solicitado aos pais que junto dos seus filhos, contassem anedotas, adivinhas, trava-línguas, lenga-lengas, provérbios, receitas, poemas, histórias de decorridas no seio familiar, etc., e que passassem esta linguagem oral para a escrita (Apêndice 4). Assim, pretendia-se que

escrevessem e, simultaneamente também as crianças o fizessem junto dos pais.

A tarefa foi bem conseguida uma vez que os pais se mostraram disponíveis e realizaram o pretendido, uns com mais dedicação que outros, mas todos acederam ao pedido.

2.3 - Leitura de Livros

Os livros de literatura para a infância têm a particularidade de conseguir motivar as crianças para a leitura e para a importância desta atividade (Azevedo, 2011).

Pretendeu-se através da atividade de preenchimento de uma ficha de leitura em ambiente familiar, incentivar a prática da leitura de histórias e, conseqüentemente, a interação entre pais e crianças através do contato com o material escrito (Apêndice 1).

A observação dos modelos adultos (neste caso dos pais) no contato com atividades como o ouvir e o recontar de histórias, é fundamental na consolidação da motivação das crianças para as práticas de literacia (Idem). A atividade seguinte revela tal facto.

2.3.1 - Fichas de Leitura (8)

1ª Ficha de leitura: Para a concretização desta atividade era fulcral a participação dos pais. Foi escrito um recado no caderno diário, que solicitava a ajuda dos encarregados de educação, na leitura de um livro e no preenchimento de uma ficha de leitura. A ficha de leitura foi previa-

mente construída por forma a estar dirigida ao grupo, e continha o nome do livro, o que mais gostaram da história, o que menos gostaram e a ilustração da mesma. Todo o escrito era acompanhado de imagens por forma a relacionar ambos. Deste modo, o objetivo era fomentar a participação dos pais no contato do material escrito junto da criança. Assim, pretendia-se que estes lessem um livro de histórias e auxiliassem a criança no preenchimento da ficha. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (Ministério da Educação, 1997).

O *feedback* de alguns pais acerca da atividade foi inicialmente negativo, alegando que não tinham tempo e que era complexa para as suas crianças. Após ser explicado que era de grau de dificuldade bastante reduzido, e somente se pedia que lessem a história e auxiliassem no preenchimento de duas ou três palavras, os pais acederam ao seu preenchimento. Em grande parte, porque as crianças que não trouxeram as fichas nas sessões seguintes, revelaram-se tristes, o que provavelmente também foi confidenciado no ambiente familiar. Pouco a pouco foram trazendo as fichas de leitura preenchidas, e puderam tal como os restantes colegas mostrar e contar a sua história. Resultado, apesar da difícil aceitação inicial, no final, todas as crianças realizaram a ficha e demonstraram grande entusiasmo com a leitura de histórias por parte dos seus cuidadores.

2ª Ficha de leitura: Para um segundo livro foi realizada uma nova ficha de leitura. O objetivo da realização da ficha de leitura era exatamente o mesmo da anterior, com a simples diferença que já não era nada de novo. Pretendeu-se perceber se a aceitação tinha sido realmente unânime e a mensagem tinha passado, isto é, se os pais se tinham apercebido

da importância de ler histórias e do benefício que há em trabalhar e refletir sobre a escrita com os mais novos.

Desta vez, já não houve resistência ao preenchimento da mesma, e foi visível a motivação do grupo ao desejar contar e mostrar as suas escritas e desenhos da história. Cada criança recontou a história para o grupo.

2.4 - Outras atividades

Todas as atividades desenvolvidas pretendiam contribuir para o mundo da escrita, mas atividades como, O “Jornal de turma”, a “Recolha de materiais para a elaboração de folhetos” e a “Cozedura dos Biscoitos” diferenciaram-se pelas suas características práticas. Estas atividades necessitaram diretamente do envolvimento dos pais para o sucesso das mesmas. Passamos a explicar cada uma delas, detalhadamente.

2.4.1 - Jornal da Turma (24)

O jornal criado para o grupo, consistia na junção de materiais recolhidos pelos pais como por exemplo: anedotas, adivinhas, trava-línguas, lengas-lenga, provérbios, receitas, poemas, histórias de casa, etc. A investigadora ficou responsável pelos registos fotográficos das atividades realizadas ao longo da intervenção, por curiosidades acerca das crianças e pela recolha e organização de todo o material inserido no jornal (Apêndice 5).

2.4.2 - Recolha de materiais para a elaboração de folhetos

Através do caderno diário, foi enviado um recado aos pais, (Apêndice 2) solicitando a recolha de embalagens vazias para posterior

utilização numa atividade de grupo¹¹. Os pais aderiram bastante bem, enviando vários sacos repletos de embalagens.

2.4.3 - Cozedura dos Biscoitos

A massa dos biscoitos, após estar moldada com letras e bonecos, foi colocada num recipiente e, posteriormente, as crianças levaram o produzido para suas casas. Junto dos pais, colocaram no forno e puderam provar o resultado final do seu preparado. A receita dos biscoitos foi também enviada, para ser possível aos pais saber quais os ingredientes utilizados bem como funcionou, incentivando assim perguntas dos pais às crianças sobre a confeção dos mesmos.

2.5 - Contato Direto

Além de contatos informais efetuados no decorrer do projeto, quando os cuidadores das crianças se dirigiam à instituição à hora de saída das crianças e surgia ocasionalmente alguma conversa com a investigadora, o contato direto foi planeado e concretizado através da última atividade de finalização do projeto.

2.5.1 - Apresentação do projeto aos pais (25)

A atividade de apresentação do projeto realizado aos pais, foi o culminar da investigação, possibilitando aos cuidadores conhecerem as estratégias e materiais utilizados ao longo do projeto bem como os resultados da intervenção, isto é, a situação da criança antes do desenrolar das

¹¹ Material a utilizar na atividade 1.2.5 “Folheto de Mercearia”.

ações, bem como a sua evolução com a participação no projeto. Como objetivo último, procedeu-se à distribuição do Jornal de Turma, o qual tinha entre outras coisas, as várias recolhas efetuadas pelos encarregados de educação e seus educandos.

3 - Envolvimento da Comunidade

Diariamente, as crianças vivenciam situações de leitura, na rua, em casa, em conjunto com outras crianças e adultos, bem como através de meios de comunicação social. Atualmente, a sociedade funciona com variadíssimos recursos que contribuem para o enriquecimento das vivências da criança (Gonçalves, 1996).

Sabendo que a aprendizagem ocorre em meio social, na relação que se estabelece com os outros, é necessário saber que tipo de estratégias se deve adotar por forma a facilitar a resolução dos vários dilemas com que a criança se depara (Idem). Seguindo esta perspetiva, foram projetadas as seguintes atividades.

3.1 - Atividades com outras crianças

É fundamental que as situações de comunicação sejam efetuadas em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que possibilitem às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores (Ministério da Educação, 1997).

3.1.1 - Encontro entre crianças de dois jardins de infância (13)

A tarde foi dedicada a estabelecer relações entre dois grupos de crianças que não se conheciam anteriormente. Para tal, o grupo do projeto de intervenção deslocou-se a outro jardim de infância.

Inicialmente, o grupo em estudo, faria o percurso a pé, aproveitando o mesmo para observar a escrita circundante. Contudo, o estado meteorológico não permitiu, fazendo com que as crianças fossem transportadas numa carrinha.

Chegado à instituição, o grupo pertencente ao projeto, dirigiu-se à sala onde já tinha o grupo residente à sua espera. Foi interessante observar os olhares, a timidez de enfrentar caras novas e um espaço novo. Para quebrar esta mistura de novas sensações rapidamente foi iniciada uma dinâmica de apresentação que consistia em dizer o nome, idade e uma coisa que gostavam. Individualmente cada criança foi ao centro da sala e apresentou-se. Depois de todos se conhecerem, foram convidados a lanchar e provar o preparado nas várias mesas. Os meninos deliciaram-se e estavam maravilhados por estarem perante tantas crianças até então desconhecidas. De referir que não só o grupo da amostra final participou mas os grupos completos dos dois jardins de infância, cerca de trinta e três crianças.

Com esta atividade, o grupo teve oportunidade de conhecer outras crianças, bem como outra instituição.

3.2 - Atividades com outros atores Educativos da Comunidade

A comunicação com outros grupos de crianças e adultos, são um dos meios de alargar as situações de comunicação que facilitam a apropriação das diferentes funções da linguagem e, consequente adequação da comunicação nas diferentes situações. Também o reconhecimento de símbolos convencionais, como sinais de trânsito e outros sinais de orientação, estiveram presentes (Ministério da Educação, 1997).

3.2.1 - Roteiro por Góis (20)

A atividade dirigia-se a todo o grupo de crianças de 5/6 anos e não somente à amostra final. Iniciou-se a mesma com a explicação da atividade e referidas as regras: “não correr, não gritar, andar em fila”. Após analisarem o mapa e perceberem o trajeto que íamos percorrer, avançámos para a rua (Apêndice 1).

O primeiro posto para paragem foi a biblioteca. Aí, foram nomeadas duas crianças para irem à salinha dos livros e procurarem um livro sobre animais. Já com o livro, seguiu-se para uma sala (previamente reservada) ler a história selecionada. Continuando a seguir o mapa, a paragem seguinte foi num espaço comercial, um café, onde foram nomeados mais três meninos para entrar e perguntar o preço de um determinado refrigerante. Saíram e contaram ao grupo quanto era.

Atravessando a passadeira, surgiu o posto número três, que correspondia ao correio. Neste posto, era pretendido que três crianças se dirigissem ao correio e escrevessem numa folha os seus nomes. De seguida, observaram a monitora a escrever a morada no envelope, colo-

caram o selo e voltaram para o exterior, onde junto do grupo foi colocada a carta no correio normal.

Seguindo caminho, a Câmara Municipal foi o posto seguinte. Aqui, outras três crianças foram à receção e perguntaram o nome da Presidente da Câmara. Voltando para fora do edifício, revelaram o nome ao grupo.

Depois de todo o percurso efetuado, era altura de recarregar energias. O grupo dirigiu-se para o último ponto contido no mapa, a residência de estudantes. Aqui descansaram e beberam um belo sumo. Tinham somente que ultrapassar uma “barreira”, adivinhar de que era o sumo recorrendo a uma rima “canja rima com...”. A resposta correta seria laranja, as crianças rapidamente acertaram. Decorreu uma conversa sobre o local onde estavam e qual a sua função.

No geral, as crianças cooperaram e estavam bastantes empolgadas em desvendar o mapa e participar ativamente em todos os pontos selecionados no mapa.

3 - Resultados após a intervenção

Após três meses de intervenção, foi altura de verificar os resultados atingidos com o projeto. Para tal, foram passadas novamente as provas de psicogénese da leitura e da escrita, exatamente nas mesmas condições que no diagnóstico. A Tabela 9 refere-se à primeira parte da prova, dedicada à vontade de ler¹².

Tabela 9 - Resultados da 2ª Fase: Vontade de ler.

Nome/Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Beatriz	n	s	f3	f3	n	s	f4	f3	primo e tio	f1	f1	s	e1	f2	s	18
Eliana	n	s	e1 f2	f5	n	s	e1 f1	f3	pai e mãe	f3	f3	s	f3	f2 e1	s	25
Filipe	n	s	e1 f2	f3	s	s	f2	f2	mãe e tio	e1 f1	e1 f1	s	f2	f2	s	18
Joana	s	s	f2	f2	s	s	f3	f2	pai e mãe	f3	f2	s	e1 f1	e1 f1	s	18
Júlio	s	s	e1 f1	e1	n	s	e1 f2	f:3	pai e irmão	e1	f3	s	e1	f2	s	16
Laura	n	s	f3	f2	n	s	f3	f2	Mimi Cláudia	f3	e1 f1	s	e1	e1	s	17
Leonardo	s	s	e1 f2	f2	s	s	f3	e1 f2	mãe e avó	f3	f:3	s	f2	f1	s	17
Lúcia	n	s	e1 f2	f3	n	s	e1 f1	f4	mãe e pai	e1 f2	f2	s	f4	f3 e1	s	25
Mariana	n	s	e1 f2	F 2	s	s	f1	e1	mãe e cláudia	e1 f1	e1 f1	s	e1	e1	s	13
Mónica	n	s	e1 f2	e1	n	s	f3	f2	mãe e pai	e1 f2	f2	s	f2 e1	f1	s	18
Total de respostas dadas																185

O máximo de pontos atribuídos foi de 25, e o mínimo de 13. A criança que mais pontuou foi a Lúcia, e a criança que obteve a pontuação mais baixa foi a Mariana.

¹² Tal como referido anteriormente, as respostas de “sim” e “não”, não foram classificadas pontualmente e apresentam-se na tabela com a denominação de “s” e “n”. Já as respostas pontuadas que se referem às utilidades escolares e funcionais, estão designadas com “e” e “f”, respetivamente, seguida da pontuação atribuída a cada uma.

Relativamente à 2ª parte da prova, relacionada com a representação da utilidade social da escrita, as crianças, facilmente conseguiram identificar os suportes de texto bem como o conteúdo de cada um. Tal facto pode ser comprovado através da Tabela 10.

Tabela 10 - Resultados da 2ª Fase: Representação da Utilidade Social da Escrita.

Nome/Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	Total:
Beatriz	1	1	1	1	1	1	1	7
Eliana	1	1	1	1	1	1	1	7
Filipe	1	1	1	1	1	1	1	7
Joana	1	1	1	1	1	1	1	7
Júlio	1	1	1	1	1	1	1	7
Laura	1	1	1	1	1	1	1	7
Leonardo	1	1	1	1	1	1	1	7
Lúcia	1	1	1	1	1	1	1	7
Mariana	1	1	1	1	1	1	1	7
Mónica	1	1	1	1	1	1	1	7

O limite máximo de respostas certas foi de 7, e não houve mínimo, ou seja, o grupo acertou em todos os suportes de escrita e consequentes conteúdos. Verifica-se deste modo que, todas as crianças responderam corretamente, identificando todos os suportes e os textos que lhes correspondiam.

No que diz respeito à 3ª parte da prova, dirigida às conceptualizações da escrita, foram obtidos dois níveis distintos de conceptualizações, tal como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11 - Resultados da 2ª Fase: Conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Nome	Fase de conceptualizações da escrita
Beatriz	Silábica com fonetização (Bom)
Eliana	Silábica com fonetização (Bom)
Filipe	Silábica com fonetização (Bom)
Joana	Alfabética
Júlio	Silábica com fonetização (Suficiente)
Laura	Silábica com fonetização (Bom)
Leonardo	Silábica com fonetização (Suficiente)
Lúcia	Alfabética
Mariana	Silábica com fonetização (Bom)
Mónica	Silábica com fonetização (Suficiente)

Das dez crianças pertencentes à amostra em estudo, duas alcançaram o nível alfabético, e as restantes o nível silábico com fonetização. Dentro deste último, embora os resultados sejam muito similares, foi possível diferenciar entre “suficiente” e “bom”. Deste modo, os resultados são ainda mais detalhados, percebendo exatamente a evolução das crianças.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E RECOMEN- DAÇÕES

1 - Conclusões

A conclusão será composta por uma análise/comparação entre os resultados da primeira e da segunda passagem das provas de psicogénese da leitura e da escrita. Numa segunda parte, serão verificados os objetivos da investigação e efetuadas as conclusões finais.

1.1 - Comparação de resultados: 1ª e 2ª fase

Torna-se fulcral fazer uma comparação e análise entre os resultados da primeira prova e os resultados da segunda prova. Na Tabela 12 encontra-se a comparação referida.

Tabela 12 - Comparação de resultados - 1ª e 2ª fase

Nome	1 - Vontade de Ler		2 - Representação da Utilidade Social da Escrita		3 - Conceptualizações sobre a linguagem escrita	
	1ª Prova	2ª Prova	1ª Prova	2ª Prova	1ª Prova	2ª Prova
Beatriz	4	18	4	7	Pré-Silábica (Frac)	Silábica com fonetização (Bom)
Eliana	10	25	7	7	Fase 0 - Garatuja	Silábica com fonetização (Bom)
Filipe	15	18	7	7	Nível 0 - Garatuja	Silábica com fonetização (Bom)
Joana	6	18	5	7	Fase 0 - Garatuja	Alfabética
Júlio	7	16	4	7	Fase 0 - Garatuja	Silábica com fonetização (Suficiente)
Laura	5	17	7	7	Pré-Silábica (Frac)	Silábica com fonetização (Bom)
Leonardo	7	17	5	7	Fase 0 - Garatuja	Silábica com fonetização (Suficiente)
Lúcia	3	25	5	7	Fase 0 - Garatuja	Alfabética
Mariana	2	13	7	7	Fase 0 - Garatuja	Silábica com fonetização (Bom)
Mónica	6	18	4	7	Pré-Silábica (Suficiente)	Silábica com fonetização (Suficiente)
Total	65	185	55	70		

No total, na 1ª parte da prova, temos o valor de 65, em que os resultados máximos de itens identificados pelas crianças perfazem uma pontuação de 15, e os mínimos de itens identificados de 2, o que dá uma média de aproximadamente 7 itens por criança.

Comparativamente, na 2ª passagem da prova, houve uma pontuação total de 185, em que o máximo de pontos atribuídos foi de 25, e o mínimo de 13. Nota-se aqui uma grande evolução quanto às utilidades da escrita na vida quotidiana, subindo a média de 7 para 19 respostas por criança (aproximadamente).

Quanto à 2ª parte da prova, é revelado que na 1ª passagem, o número máximo de respostas certas em 7 foi de 7 e o mínimo de 4.

Posteriormente, na 2ª passagem da prova, o limite máximo de respostas certas foi de 7, e não houve mínimo, ou seja, todos os elementos do grupo acertaram nos suportes de escrita e respetivos conteúdos.

Por fim, a 3ª parte da prova, na sua primeira passagem, demonstrou que 2 crianças se recusaram a escrever, 7 produziram escritas ainda não determinadas por critérios linguísticos (garatuja), e 3 escritas pré-silábicas.

Já na segunda passagem da 3ª parte da prova, o progresso foi sentido na medida em que na primeira entrevista, as crianças iam alternando a escrita das palavras com letras, números, pseudo-letras, desenhos e rabiscos e, nesta segunda prova, as dez crianças passaram a escrever exclusivamente letras.

Naturalmente, as crianças percorreram trajetos diferentes na sua aprendizagem, alcançando diferentes níveis de evolução. Assim, das 10 crianças em estudo, 2 situaram-se no nível alfabético e 8 no nível silábico com fonetização. Deste último, diferenciou-se o mesmo entre suficiente e bom. Assim, 3 crianças ficaram no nível silábico com fonetização suficiente, e 5 no nível silábico com fonetização bom.

De seguida, a título de exemplo, são apresentados os escritos de três crianças antes e depois da implementação do projeto de intervenção.

Na Figura 1, pode-se observar a escrita do Júlio antes da intervenção, e na Figura 2 a evolução conseguida após a intervenção. A criança passou da fase garatuja¹³ para a escrita silábica com fonetização (suficiente).

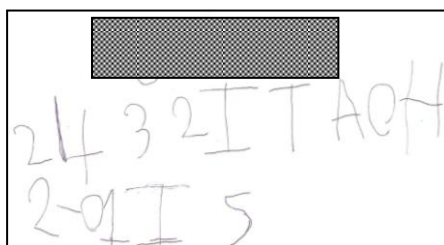


Figura 1 - Júlio antes da intervenção: 1ª fase

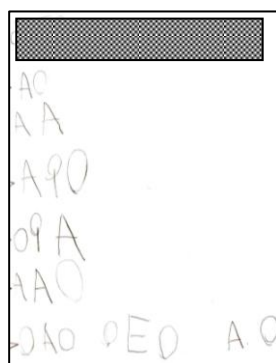


Figura 2 - Júlio depois da intervenção: 2ª fase

¹³ Os detalhes relativos à escrita observada na primeira prova, constam no capítulo III: “1 – Constituição da amostra”, na pág. 73.

Tal como é visível na Figura 2, na escrita do Júlio¹⁴, há uma tentativa de fonetização, apesar da análise efetuada sobre o oral não contemplar ainda todas as letras, mas em geral uma por sílaba. A leitura é silabada, e as operações de segmentação da palavra são corretas.

Como exemplo de uma escrita silábica com fonetização (bom), podemos observar de seguida a Figura 3, referente ao protocolo do Filipe.



Figura 3 - Filipe antes da intervenção: 1º fase

O Filipe, durante a sua escrita demonstra efetivamente a tentativa de fonetização. Apesar da análise efetuada sobre o oral não contemplar ainda todas as letras, demonstra na maior parte dos casos, mais do que uma letra por sílaba, excetuando as 2 primeiras palavras (gato e gata) que escreve de forma totalmente correta. A leitura é silabada, e as operações de segmentação da palavra são corretas.

Já a evolução da Joana é visível nas Figura 4 e Figura 5. Houve uma evolução da fase garatuja para uma escrita alfabética.

¹⁴ De relembrar que esta foi uma das crianças que na primeira passagem de provas se recusou a realizar qualquer ato de escrita.



Figura 4 - Joana antes da intervenção: 1º fase

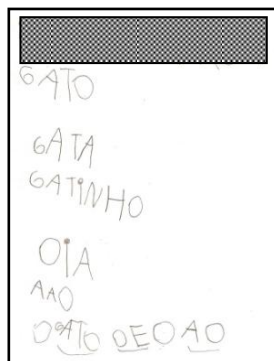


Figura 5 - Joana depois da intervenção: 2º fase

A criança na primeira prova encontrava-se na fase garatuja¹⁵. Já na segunda prova, a Joana escreveu as várias palavras que lhe foram sendo pedidas, sem dizer nada em voz alta. A sua escrita é totalmente correta em 3 palavras. Nas restantes acentua mais nas vogais, mas as palavras escritas conseguem ler-se, apesar de haver falhas na ortografia. A leitura deixa de ser (na sua maioria) silabada, as operações de segmentação são conseguidas e a frase contém todas as palavras ditadas.

¹⁵ Os detalhes relativos à escrita observada na primeira prova, constam no capítulo III: “1 – Constituição da amostra”, na pág. 73.

1.2 - Verificação dos objetivos

Pretendeu-se, neste estudo, dar resposta à pergunta de partida que visava perceber quais os processos que podem conduzir ao desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar. De acordo com esta pergunta de partida, surge associado um objetivo geral que consistia em compreender os processos e os contextos facilitadores do desenvolvimento da literacia emergente em crianças de idade pré-escolar.

Com base nesta enunciação, foram formulados quatro objetivos específicos que serão de seguida analisados.

O primeiro, que se refere à compreensão dos processos de criação da necessidade de ler, foi verificado através da leitura de histórias e consequentemente com o envolvimento em todas as outras atividades realizadas em contexto de sala, bem como as que envolveram a participação da comunidade e o envolvimento parental. Efetivamente, os resultados da prova inicial e da prova final comprovam que a motivação das crianças subiu em larga escala, elevando a média de 7 para 19 respostas por criança.

O segundo objetivo específico, incidia no desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita. Para tal, foram recriadas situações em que a escrita surgisse como algo funcional e sob a forma de portador e suporte de texto. A intervenção direcionada para esta área, demonstra através da prova final que, as crianças passaram a identificar corretamente todos os suportes de escrita e respetivos conteúdos, sabendo exatamente a utilidade e funcionalidade de cada um deles na vida quotidiana.

O terceiro objetivo, pretendia perceber os modos de promoção de conceptualizações acerca da leitura e da escrita, e foi analisado através de atividades que fomentavam a interação com o alfabeto e posterior reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala (Freitas et al., 2007). O envolvimento da criança em tarefas reais de escrita, em que ela testa as hipóteses e se depara com dificuldades, levam-na a reformular as hipóteses iniciais e, posteriormente, a evoluir nas conceptualizações acerca da linguagem escrita (Mata, 2008).

A prova final vem demonstrar o efetuado ao longo do projeto, verificando-se que todos os elementos da amostra evoluíram nas suas conceptualizações. Em alguns casos, na 1ª prova situavam-se na fase garatuja e evoluíram até ao nível silábico com fonetização ou até mesmo ao nível alfabético.

Por último, o quarto objetivo pretendia identificar estratégias que permitissem fomentar o envolvimento parental, as quais foram aplicadas, em primeira instância pelas crianças, que ao estarem motivadas pediam aos pais para realizarem pequenas atividades decorrentes do projeto. As atividades planeadas para este envolvimento, baseavam-se em suscitar a interação dos cuidadores com a criança, relativamente ao contato com a leitura e a escrita, bem como a participação na recolha de materiais escritos para atividades a realizar no jardim de infância.

À partida, os pais não se mostraram participativos mas acabaram por se envolver pela motivação que os filhos lhes faziam chegar. Assim, foi possível influenciar positivamente a relação parental e contribuir para o pleno desenvolvimento da criança.

Fazendo uma síntese dos objetivos traçados e das respostas dadas ao longo do estudo, é possível considerar que o envolvimento em experiências complexas e integradas à volta da literacia, implementadas de forma prazerosa, dá a possibilidade à criança de refletir sobre a aprendizagem da escrita e o seu funcionamento, e desta forma verem facilitada a sua aprendizagem (Mata, 2008).

A implementação do projeto descrito anteriormente parece demonstrar que as crianças envolvidas em ambientes literacitos, melhoraram significativamente o seu desempenho e atitude relativamente ao mundo da leitura e da escrita.

2 - Recomendações para trabalhos futuros

O presente estudo manifesta algumas limitações que devem ser referidas, entre elas o tamanho e tipo de amostra, que não possibilita a generalização dos resultados e obriga a uma interpretação prudente.

Apesar dos resultados da intervenção terem sido bastante positivos, consideramos que o tempo foi bastante curto, o que pode ter condicionado alguns resultados, tendo em conta que as intervenções em períodos de tempo médios ou longos ganham evidência e consistência.

Desta forma, julgamos que esta investigação indica caminhos que podem ajudar a melhorar o contexto de jardim de infância no que respeita às atividades que abordam a linguagem escrita.

Em primeiro lugar, recomendamos que as práticas de literacia desenvolvidas no jardim de infância sejam acompanhadas de um trabalho junto das famílias, sensibilizando-as para a criação de contextos de aprendizagem que, podendo não ser os considerados mais indicados, serão com toda a certeza mais rentáveis em termos da criação de condições de sucesso em literacia do que se não existirem (Azevedo, 2011). Foi nesta base que pretendemos envolver os pais, que no início não se mostraram recetivos mas ao longo do tempo envolvidos pela motivação dos seus filhos, contribuíram para a realização das atividades propostas e chegaram mesmo a comparecer na instituição.

Acreditamos que os pais podem ter um impacto maior na vida dos filhos do que qualquer programa educacional que seja implementado sem a colaboração das famílias. Assim, a aprendizagem realizada na sala de aula deve ser estendida também para o contexto familiar.

As atividades realizadas no tempo de lazer, procuram contribuir para que a criança se aperceba da existência da literacia na vida quotidiana e que, a leitura e a escrita estão presentes e são úteis até no decorrer das suas brincadeiras.

Através dos resultados das provas, foi claramente perceptível que, quando as atividades de lazer são fomentadoras de aprendizagem e de exercitação da linguagem escrita, acarretam consigo inúmeros benefícios para a familiarização da criança com o código escrito, fazendo com que estas entrem no 1º ciclo com bons níveis de literacia.

Neste contexto, consideramos igualmente relevante que os diversos atores e intervenientes no projeto educativo (tais como as autarquias), atuem neste processo com determinação e empenho, desenvolvendo programas informais de promoção de uma educação para a literacia e procedendo a estudos longitudinais conseguindo desta forma verificar a sua evolução.

Referências bibliográficas

Actualização do Diagnóstico Social do Concelho de Góis – 2010 e Plano de Desenvolvimento Social 2010-2013. Câmara Municipal de Góis, Góis.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.

Azevedo, F. (17 e 18 de Junho de 2011). VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Alameda.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Besse, J. M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 17-22.

Bettelheim, B., & Zelan, K. (1984). *Psicanalise da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. In M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho, & A. Costa, *Literacia e Sociedade - Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 209-259). Lisboa: Caminho.

Candeias, A. (1996). Ritmos e Formas de Alfabetização da População Portuguesa na Transição de Século: o que nos mostram os censos Populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação Sociedade & Culturas*, nº 5, 35-63.

Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). As competências dos alunos – Resultados do PISA 2009 em Portugal. Lisboa: CIES – IUL, Instituto Universitário de Lisboa.

Castro-Caldas, A., & Reis, A. (2000). Neuropsicologia do analfabetismo. In M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho, & A. Costa, *Literacia e Sociedade - Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 155-184). Lisboa: Caminho.

Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita. In M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho, & A. Costa, *Literacia e Sociedade - Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 13-130). Lisboa: Caminho.

Fernandes, P. d. (2004). Literacia Emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades na Leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.

Fernandes, P. F. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19,34). Lisboa: Lidel.

Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogenese . In Y. M. Goodman, E. Ferreiro, C. Pontecorvo, A. Teberosky, E. P. Grossi, C. Zuccheromaglio, et al., *Como as crianças constroem a leitura e a escrita - Perspetivas Piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1992). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E., & Palacio, M. G. (1988). *Os processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueiredo, T. M. (2006). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: um estudo teórico e de casos*. Porto: Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GAVE. (2007). *Competências Científicas dos alunos Portugueses- PISA 2006*. Lisboa: Ministério da Educação.

GAVE. (2010). *Competências dos alunos Portugueses - PISA 2009*. Lisboa: Ministério da Educação.

GAVE. (2001). *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

GAVE. (2004). *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, pp. 312-326.

Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School - Research and Practise in Teaching Literacy with Parentes*. Bristol: The Falmer Press.

Kleiman, A. (1996). *Leitura, ensino e pesquisa* (2ª ed.). Brasil: Pontes Editores.

Lentin, L. (1981). *A Criança e a Linguagem Oral - Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.

Lopes, J. A. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 13-51). Coimbra: Quarteto.

Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito - Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.

Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito - Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.

Maciel, H. M. (2012). *A Consciência Fonológica ao Serviço da Competência Leitora - Os sons das palavras*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 65-77.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Neves, M. C., & Martins, M. A. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

OCDE. (1994). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Edições ASA.

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Plano Nacional de Leitura . (2006). *Relatório Síntese*. Obtido em 27 de 01 de 2013, de Ler+:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintese.pdf>

Purcell-Gates, V. (2003). La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar. In A. Teberosky, & M. Gallart, *Contextos de Alfabetización Inicial* (pp. 31-46). Barcelona: Universitat Barcelona - Editorial Horsori.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros- Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.

Salgado, L. (2009). A Leitura no Percurso Escolar. *Cadernos Oeiras a Ler: IV Encontro das Bibliotecas Escolares do Concelho de Oeiras* (pp. 1-11). Oeiras: Direcção Municipal do Desenvolvimento Social e Cultural .

Salgado, L. (2002). A Literacia e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *Actas do II Encontro: O desafio de Ler e escrever* (pp. 11-19). Lisboa: Civitas.

Salgado, L. (2010). As Novas Potencialidades da Educação de Adultos na Construção do Sucesso Escolar dos Filhos. In L. Salgado, A. Candeias, L. Mata, S. Coimbra, A. Teberosky, N. Ribeiro, et al., *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família - Perspectivas e Reflexões* (pp. 11-27). Agência Nacional para a Qualificação.

Salgado, L. (1997). *Programa Educação Para Todos - Literacia e Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sardinha, M. d. (2007). *Literacia em leitura – Identidade e construção da cidadania*. Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sim-Sim, I. (1994). De que é falamos quando falamos de leitura. *Aprender a Ler*, pp. 131-143.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estudos e Planeamento.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smith, F. (2003). *Compreendendo a Leitura - Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Stritzke, G. (1997). *A Animação Sócio-Educativa e a Literacia - Projecto Educação para todos*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Teberosky, A. (2002). La lectura y la escritura desde una perspectiva evolutiva. *Actas do II Encontro: O Desafio de Ler e Escrever* (pp. 29-45). Lisboa: Civitas.

Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever - Uma Proposta Construtivista*. São Paulo: Artmed.

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo - Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Lopes.

UNESCO. (1998). Obtido em 27 de 05 de 2013, de Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem- Jomtien, 1990: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. (2013a). *Education Sector Technical Notes: Literacy and Non-Formal Education*. Obtido em 10 de 08 de 2013, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002221/222125e.pdf>

UNESCO. (s.d.). *Education: Literacy*. Obtido em 10 de 08 de 2013, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

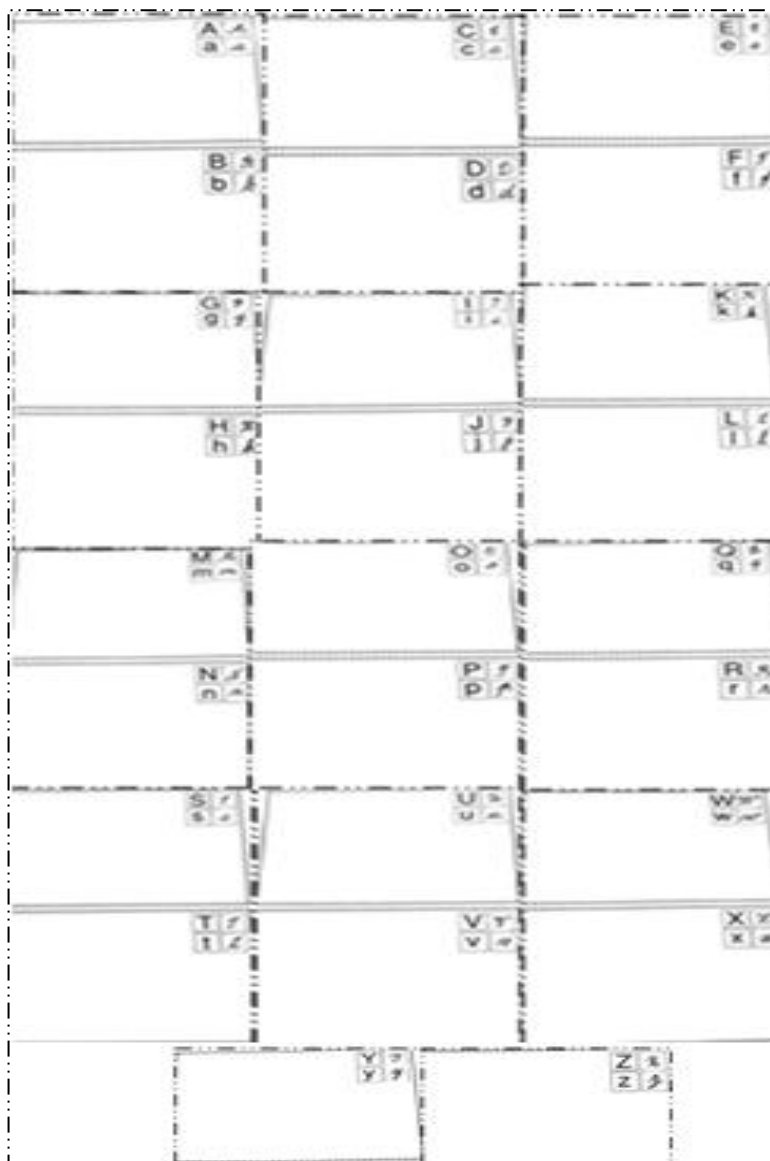
UNESCO. (2013b). *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Obtido em 10 de 06 de 2013, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407e.pdf>

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura - Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Apêndices


Apêndice 1 - Materiais produzidos para as atividades¹⁶

A) Dicionário ilustrado



¹⁶ Os materiais produzidos não estão em tamanho real, uma vez que a maior parte deles foi utilizado em formato bastante grande e, para poder ser apresentado teve de ser muito reduzido.

B) Receita de espetadas de frutas

• 2 Pedacos de TANGERINA	
• 1 Pedaco de ANANÁS	
• 1 Pedaco de MAÇÃ	
• 1 Pedaco de BANANA	
• 2 Pedacos de UVA	
• 1 Pedaco de MAÇÃ	
• 1 Pedaco de KIWI	
• 2 Pedacos de TANGERINA	

C) Receita de Biscoitos

- 500g de farinha	
- 200g de açúcar	
- 5 ovos	
- 150g de manteiga amolecida	
- Sal	
- Passas	

D) Bilhete de cinema

Bilhete de Cinema

Filme:

Lugar:




Dia:

Hora:




Preço:



E) Guião experiência do esparguete

Com esta experiência vamos fazer com que o esparguete que se encontra dentro da taça seja um elegante dançarino. Para isso aproveitaremos as características dos gases, nomeadamente de um gás em particular: o dióxido de carbono.



Preciso de:

- Água;
- Bicarbonato de sódio;
- Esparguete (cru);
- 1 Colher de sopa;
- 1 Aquário redondo (ou outro recipiente transparente).
- Vinagre;
- Corante alimentar;
- 1 Colher de café;
- 1 Copo de medida;


Como fazer:

1. Mede um litro de água e coloca-a no aquário.
2. Parte o esparguete e pequena tiras para dentro do aquário.
3. Deita uma colher de corante alimentar e mexe
4. Coloca duas colheres (aproximadamente 70g) de bicarbonato de sódio no aquário e mexe para dissolver o pó.
5. Mede 150 ml de vinagre e deita-o no aquário.

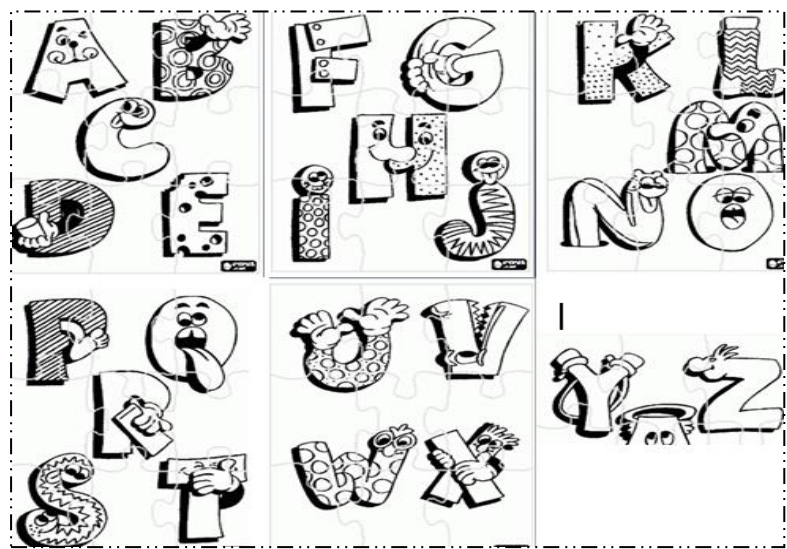
O que acontece:

O esparguete começa a dançar...

O ácido do vinagre (ácido acético), reage com o bicarbonato de sódio libertando um gás, o dióxido de carbono (CO_2). As bolhas dos gás ficam agarradas à superfície do esparguete, assim à medida que o gás sobe o esparguete também o fará. Quando o dióxido de carbono se escapa da água para o ar, o esparguete volta a cair para o fundo, regressando de novo à superfície, num vaivém de bailarino.



F) Puzzles de letras



G) Onomatopeias

ONOMATOPEIAS:		
PALRAR	RUGIR	ZURRAR
CACAREJAR	MIAR	ASSOBIAR
MUGIR	LADRAR	PIAR
GRASNAR	RELINCHAR	GRUNHIR
	BALIR	ZUMBIR

CAVALO	ABELHA
PINTAINHO	CÃO
GALINHA	LEÃO
OVELHA	BURRO
PAPAGAIO	PORCO
SERPENTE	PATO
VACA	GATO

H) Desenhos animados



I) Banda desenhada

A História da Turminha....		

J) História do H





Como é que vocês acham que se pode resolver o problema do H?
O que o Z fez foi reunir todas as letras do alfabeto. Depois de grandes discussões, decidiram, por unanimidade, ajudar o H.
Já adivinharam como?

Cada uma das letras que tinha uma parte recta ofereceu um ponto de si própria, tão pouquinho que rapidamente cresceria outra vez. E assim foi: as letras que eram só curvas resolveram fazer cavacas, ovos moles e sorvetes para festejar a cura do H.




O H ficou tão contente que fez um discurso a agradecer. No final de tudo, cantaram o hino alfabético.

K) Jogo tabuleiro




1. O alfabeto tem quantas letras?	2. Qual é a primeira letra do alfabeto?
3. Diz uma palavra que comece pela letra "C"	4. Qual o nome do país onde vives?
5. Qual o nome da cidade onde vives?	6. Que dia da semana é hoje?
7. De cor é a tua camisola?	8. O teu nome rima com....?
9. Quantas letras tem o teu nome?	10. Para que serve ler?
11. Para que serve escrever?	12. Qual o nome do último livro que leste?
13. Diz uma palavra que rime com Joana.	14. Qual é a onomatopeia do cão?
15. Qual é a onomatopeia de gato?	16. Quantos dias tem uma semana?

L) Roteiro por Góis

1º PONTO: JARDIM DE INFÂNCIA




2º PONTO: BIBLIOTECA





VÃO ENCONTRAR O LIVRO X, A HISTÓRIA É CONTADA.

3º PONTO: CA




"QUANTO CUSTA UMA COCA-COLA?"

4º PONTO: CORREIO





TODOS ESCRIVEM O NOME NUMA FOLHA E ENVIAM A CARTA PARA O ROCHA BARROS.


5º PONTO: CÂMARA MUNICIPAL DE GÓIS



"QUAL O NOME DA PRESIDENTE DA CÂMARA?"



6º PONTO: RESIDÊNCIA DE ESTUDANTES



NA RESIDÊNCIA BEBEM UM SUMO E COMPLETAM UMA RIMA

M) Ficha de Leitura



Ficha de Leitura

Nome: _____

Data: _____

Título do livro: _____

Autor: _____



O que gostei na história: _____



O que não gostei na história: _____

Desenho da história:

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a drawing related to the story.

Apêndice 2 - Recados enviados aos cuidadores

A) Pedido de participação no jornal

A minha turminha vai elaborar um jornal com pequenas notícias, e para isso preciso da vossa ajuda.

É muito fácil, só têm de escrever 2 receitas de culinária, 2 poemas que conheçam, 2 rimas, 2 lenga-lengas 2 trava-línguas e 2 anedotas.

Caso não se lembrem podem perguntar a algum vizinho/amigo.

Gostaria ainda de pedir que se lembrassem de algum passeio em família ou de algum momento importante que tenhamos vivido.

Para isso escrevam tudo isto numa folha e eu vou copiar com a minha letra.

Depois colocamos na minha nova sacola para eu levar para a escolinha.

B) Agradecimento pela participação no jornal

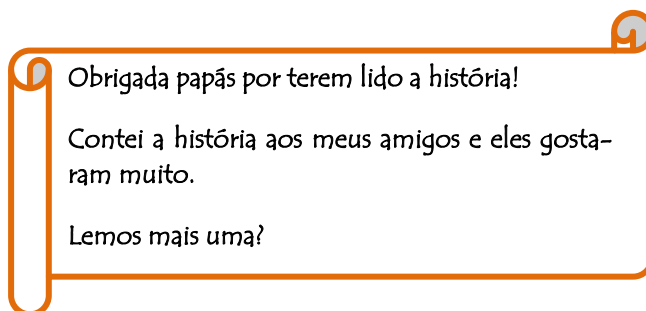
Muito Obrigada papás pela vossa ajuda!

Mais tarde poderão ver o resultado final no nosso Jornal da Turminha.

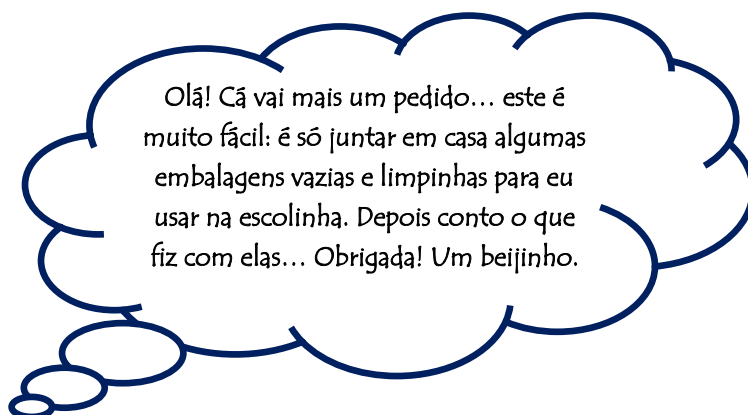
C) Pedido colaboração na ficha de leitura

Papás, ajudem-me a ler um dos livrinhos que temos por casa e a completar a ficha de leitura que trago dentro do caderno. Obrigada!

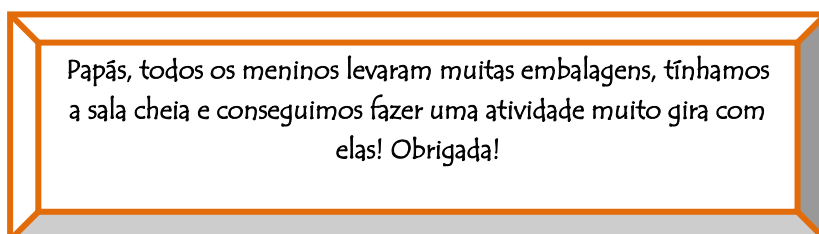
D) Agradecimento pela colaboração na ficha de leitura



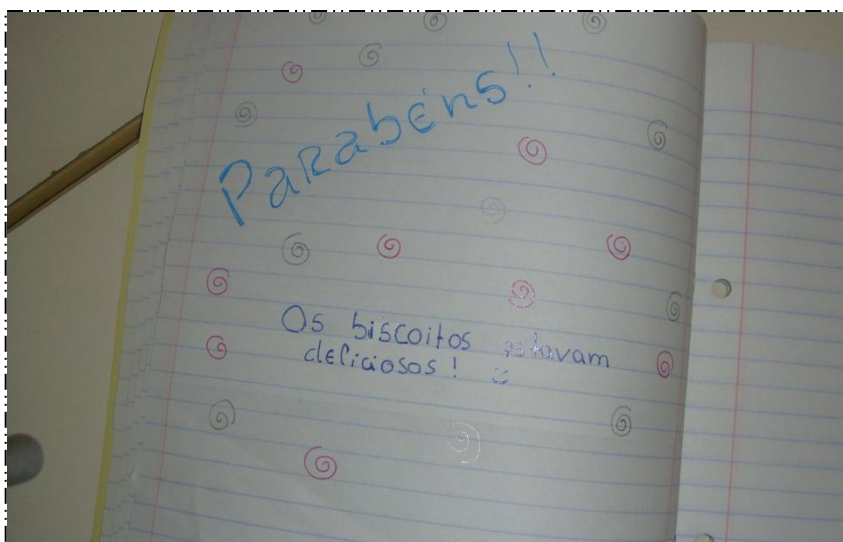
E) Pedido colaboração na recolha de embalagens



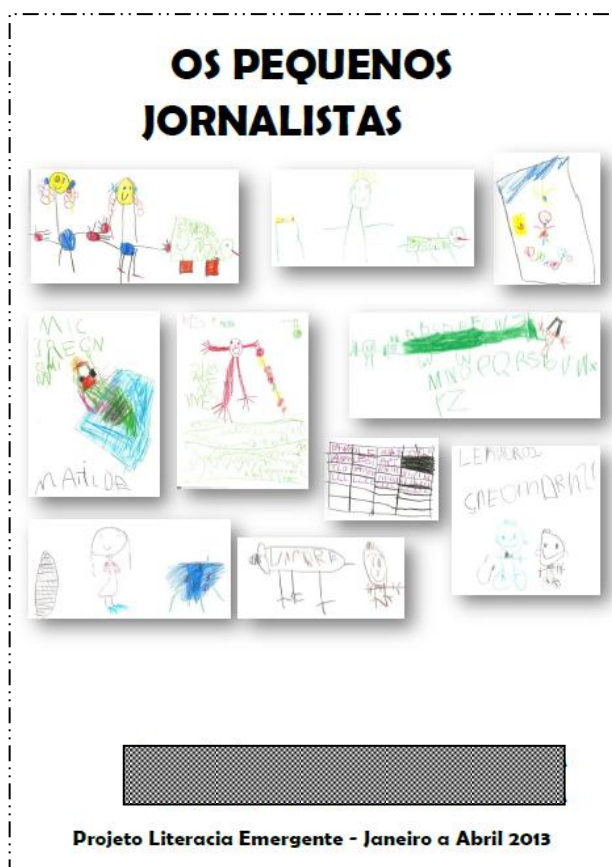
F) Agradecimento pela colaboração na recolha de embalagens



Apêndice 3 – Recado de um dos pais enviado através do caderno

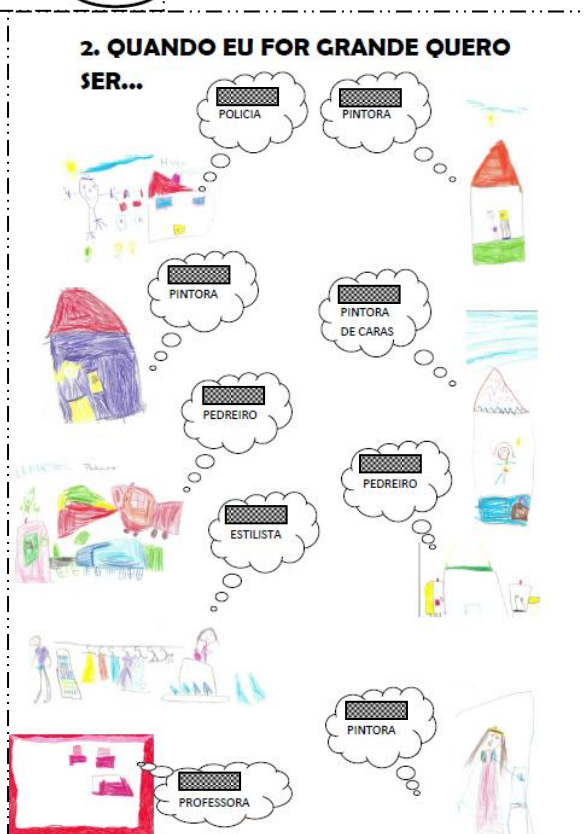


Apêndice 4 – Jornal



O que encontrarás no nosso jornal:

1. QUEM SOMOS.....	3
2. QUANDO EU FOR GRANDE QUERO SER.....	4
3. HISTORIAS LÁ DE CASA.....	5
4. RECEITAS.....	8
5. LENGA LENGUA.....	15
6. TRAVA-LINGUAS.....	21
7. POEMAS.....	25
8. ANEDOTAS/ ADIVINHAS.....	28
9. ALGUMAS DAS COISAS QUE TEMOS ANDADO A FAZER COM A SALI	33
10. LITERACIA, O QUE SIGNIFICA.....	39



3. HISTÓRIAS LÁ DE CASA...

O meu passeio brilhante

Num dia muito bonito, bastante brilhante, lá pelas 10h da manhã eu e os meus pais decidimos ir passear, aproveitar o belo dia...

Saimos três frescos pelo dia que estava e como fazia.

A primeira paragem foi no "forum" (esimna), onde eu adoro ir, para visitar o meu amigo Noddy e comer um grande "happy meal" no qual tem uma surpresa que eu adoro. Lá chegamos os meus pais deram-me a oportunidade de ir - andar de equilíbrio durante 15min, adorei isso! E mais almôço.

Depois, do meu almoço delicioso, decidimos ir até à praia de centro, ver o parque biológico! Adorei muito. Tinha lindos animais como um grande urso com a sua enia; veados; lobos; javalis; porquinhos; patos; esquilos; bois; cavalos; etc; e um grande labirinto de jogos que a minha mãe adorava isso!

Por fim, no final já muito cansados fomos à praia, fazer um piquenique onde comi um grande gelado... que delicioso...

Adoro fazer piqueniques... conclusões, adorei o passeio!

Fui à Serra da Estrela

Fui à Serra da Estrela, ver a neve, estava um dia tão bonito, um solinho a me aquecer o resto.

Nunca tinha visto a neve e para mim foi algo novo e encantador.

Um domingo de Janeiro a minha mãe decidiu irmos ver a neve.

Saimos de manhã, levamos um piquenique e andamos muito tempo na estrada... só isto para mim era alegria, passear!

Quando lá chegamos, almoçamos e comecei a brincar com a neve... oi que fria!

Como me portei bem, compramos um trenó, ao início tinha receio mas passado umas poucas descidas já não queria outra coisa, nem refilava para puxar o trenó para cima.

Ainda demos um passeio de teleférico... para mim foi o melhor dia da minha vida!!!

Passeio em família

No ano passado, fomos visitar a Quinta da Paiva, porque eu gosto muito, muito de animais, foi muito divertido, vi lá alguns animais que ainda não tinha visto, o animal que mais gostei foi os veados bebés e o leopardo, aos veados dei-lhes milho e eles vieram comer à minha mão. A minha mãe fez-me rir muito, porque quando passamos ao pé dos porcos que tinham filhotes bebés ela não aguentou o cheiro e dizia – “vamos embora cheira mal”, mas eu e o meu papá ficamos e ainda fomos visitar as vaquinhas que mugiam muito alto, adorámos foi um dia diferente e importante para mim.

UM PASSEIO QUE EU
GOSTEI MUITO. FOT. DEIR
AO ZOO MARINHO COM
OS MEUS PAIS E MANO.
VI GOLINHOS, FOCAS, PEIXES,
TARTARUGAS E AVES.
GOSTEI MUITO TAMBÉM
DA ANDAR NOS CARROCELOS.
FOI MUITO DIVERTIDO

4. RECEITASestufado• Paie - de - ló gelado com leite condensado e café

- 6 gemas
 - 1 lata de leite condensado
 - 2 dl de leite
 - 250 g de bolos de pão-de-ló
 - Café q.b.
 - 250 g de mel
 - 125 g de açúcar
 - 1 colher de chocolate finha pedúnculo
- Num tacho, mistura as gemas com ambos os leites; leve a lume brando até engrossar, mexendo sempre. Retira depois do lume, deixa arrefecer e adoece o creme num pilão. Demolha o pão-de-ló no café e distribui-o sobre o creme. Bata os doces com castela firme. Bata os doces em chantilly com o açúcar. Mistura ambos os preparados, envolvendo bem. Volta depois sobre o pão-de-ló e, por cima, pedúnculo com saídas de chocolate. Deve ao frio até ao momento de servir.

• Bolo de café

- 5 ovos
 - 2 chov. (chá) de açúcar
 - 1 colher (chá) de café solúvel
 - 1 dl de óleo
 - 2 colheres (sopa) de leite
 - 2 chov. (chá) de fermento de trigo e/ou fermento
 - 1 colher (chá) de canela
 - 1 colher (sopa) de manteiga para untar
 - 1 colher (sopa) de açúcar para decorar
- Unte com manteiga uma forma redonda com diâmetro 18 cm. Bata os ovos com o açúcar e o café solúvel. Adicione o óleo, o leite e o fermento. Misture bem. Adicione a canela. Verta para a forma e leve ao forno a 180°C, durante 1 hora. Retire depois, deixe arrefecer e sirva o bolo decorado com açúcar.

Receita
Bolo de laranja (quem gosta de ajudar a mãe a fazer)

Ingredientes:
 5 ovos
 3 colheres de farinha com fermento
 3 " " açúcar
 1 " " de sumo de laranja
 raspa de laranja

misturam-se as gemas com cascas e a raspa de laranja, junta-se a farinha e mexe-se bem e junta-se também o sumo de laranja. Por fim a leituram-se as claras batidas em castelo envolvendo cuidadosamente. Coze 45m em forma untada num forno a 180°C.

Massa Com Carne e Cogumelos
 Coze-se a massa (espaguete) em água temperada com sal e reserva-se. Num frigideira frita-se carne picada num fio de azeite, tempera-se a gosto e juntam-se os cogumelos. Pode-se misturar a massa com a carne ou servir separadamente.

Bolo de pão
 10 pães rijos (tipo bolas)
 6 ovos
 1 colher de farinha
 passas
 2d açúcar
 1l 1/2 leite

- * Ferver leite
- * desfazer o pão e juntar no leite
- * quando ficar frio juntar todos os outros ingredientes
- * Forno 200°C 50 min (ou -)


Bolo da Ana
 200 g farinha
 200 g açúcar
 200 g manteiga ou vaiqueiro
 1 colher chá de fermento
 4 ovos
 1 pitada sal
 8 maçãs cortadas em quadradinhos

- * misturar o açúcar + ovos + fermento
- * derreter a manteiga
- * misturar tudo e ao fim acrescentar as maçãs
- * Forno 180°C entre 40 + 60 min.

RECEITAS

COCUINHOS

250 g de óleo
250 g de açúcar
3 ovos
50 g de vaqueiros



Mistura-se o óleo, o açúcar, os ovos e o vaqueiros.
Bate-se tudo e vai ao forno em formas de papel.

BOLO DE CHOCOLATE

2 chávenas de açúcar
2 chávenas de farinha
1 chávena de chocolate em pó
1 chávena de óleo
1 chávena de água a ferver
4 ovos
fermento q.b.

Para a cobertura:
1 tablete de chocolate, 1 colher sopa de manteiga, leite q.b.

Receitas de culinária

Pasta de Fiambre e Chouriço

80g de chouriço
100g de fiambre em cubinhos
30g de vaqueiro alho
50g de cogumelos
Salsa

Junte na picadora todas os ingredientes, triture tudo até obter uma pasta.

AREIAS

250g de manteiga
150g de açúcar
400g de farinha
Canela em pó

Bata a manteiga com o açúcar, adicione a farinha e amasse, molde em bolas pequenas, coloque-as num tabuleiro e leve ao forno cerca de 15 a 20 minutos. Retire do forno e polvilhe as areias com açúcar e canela.

Gelado de morango

Ingredientes:

- 500g de morangos
- 1 colher de sopa de açúcar em pó
- sumo de 1 lima
- 6 formas de gelado (70 ml cada)

Preparação:

Lave, limpe e reduza os morangos a purê. Adicione o açúcar e o sumo de lima. Encha as formas de gelado com o purê de morango, tape com as tampas já com o pau de gelado incluído e coloque no congelador por cerca de 5 horas.

Bolo de chocolate

Ingredientes:

- 4 ovos
- 2 chávenas de chá de açúcar
- 2 chávenas de chá de farinha
- 1 chávena de chá de óleo
- 1 chávena de chá de leite
- 1 chávena de chá de chocolate em pó
- 1 colher de sobremesa de fermento em pó

Preparação:

Bater os ovos com o açúcar até formar um creme. Em seguida, adicionar os restantes ingredientes e bater por mais uns minutos. Levar a cozer numa forma untada e polvilhada, forno a 170º, cerca de 45 minutos.

Masse de ananás

- 2 pacotes de natas
- 1 pacote gelatina ananás
- 1 lata ananás
- 1 lata leite condensado

Bateu-se as natas bem batidas, com o sumo da lata do ananás feito (faz-se a gelatina (não se põe água feia)). Junta-se as natas e o leite condensado. Depois de tudo bem misturado põe-se o ananás aos bocadinhos e coloca-se dentro do preparado. Leva ao frigorífico.

Masse de morango

- 2 pacotes natas
- 1 chávena açúcar
- 1 pacote gelatina morango
- 1 pacote bolacha Maria

Bate-se as natas com o açúcar depois de estarem em chantilly adiciona-se o pacote de gelatina e mistura-se. Joga-se com bolacha Maria, vai ao feio.

5. LENGA LENGA

lenga, lengas

• As vacas

Vem lá O A
termina gordinha
Bordinha

Após

casam vem o E

esse vivo que é!

Depois o I

E R

em o seu chapelinho

No caminho

de pópo, vem o O

E gina, na mo

Ra-gim vem o U

No seu corralão

A giga U-u-u-u

• Amalita, pililita

Amalita, pililita

Bacalhau, bordinha feita

Quantas patas tem o gato?

tem quatro, 1, 2, 3, 4.

• Boa velhinha

Boa velhinha

vai-se sair

Até vem a chloa

que te pode molhar.

• caracol, caracol

caracol, caracol

Be os parzinhos do sol.

2 lenga - lengas

1, 2, 3, 4 ... Era uma vaca

Era uma vaca
Chamada Vitoria
Horreu a vacinha
Acabou-se a história
e depois - e depois
Horreram as vacas
Ficaram os bois

9 vezes 9, 81

9 x 9, 81

3 macacos e 4 vés 1

Fora eu que não sou nenhuma

O Reboque

De corajá vermelha

E corajá pintada

Sopros gigantes

Não lhe falta nada!

E o rei da festa

Rei da corajada

Fy mel brincadeiras

Flavara a usada

E com destavidos

Fuga m.e. pedidos

For ninguém se grego

Não são diverbetes!

Quem sabe quem é?

Eu não vou dizer!

Basta estar atento

Fala de mesmo a ver...

Dias da semana

Segunda, burro sozinho.
 Terça - feira, acompanhado.
 Quarta, com o meu vizinho.
 Quinta, contigo a meu lado.
 Sexta, comido outro amigo
 que logo brinca comigo
 e no sábado também.
 Domingo, deixo a fogueira,
 depois da missa,
 e não brinco com ninguém.

Lengas - Lengas

Era uma vez, um gato maltês

Tocava piano e falava francês

Queres que te conte outra vez?

Acabou-se a papa doce, quem comeu arregalou-se.

LENGA - LENGA

Nove vezes NOVE
 Orienta e UM
 Sete macacos
 E Tu és Um
 Foca eu
 Que não sou nenhum



UM, DOIS, TRÊS, QUATRO
 Quantos pelos tem o gato
 Acabado de nascer?
 Um, dois, Três, Quatro.



Ai o "i", Ai o "o" Ai o "u"

Ai o "i" tão interessante,
com um chapéu todo galante.

iiiiii

Ai o "u" com duas pernas,
e duas antenas que parecem lanternas.

uuuuu

Ai o "o" com a barriga cheia,
comeu o mel da minha colmeia.

ooooo

uuuuu

iiiiii

Guerra na capoeira

Está a capoeira toda alvoraçada
Franga poedeira com crista encamada
Achou uma espiga de milho dourado
Vem de lá o galo e dá-lhe uma bicada
O pato marreco dá-lhe uma patada
Fica a capoeira toda alvoraçada
E assim se arma a guerra por causa de nada.

Essa uma vez
um galo malteiro
Tocou fôrro
e fôrro fôrro

Essa uma vez.
Quem que te conta outra vez?

Alalúmba, alalúmba
Ema é a tua onçaquinta
Zurra, zurra, fêla na zurra
Coma, coma, na tua forma

ERA UMA VEZ UM GATO
MALTEIRO OCUPADO
DE ALAVA FRANCES

ERA UMA VEZ
QUERRESEU CONTRA
OUTRA VEZ

ABRILHINHA
ABRILHINHA
TOMAR LA A TUA
ZURRA, ZURRA, PICA
NA BURRA
COME, COME, SE TENS
EOME

6. TRAVA-LINGUAS

- Dia é muito, Véspera é pouco.
- Falsa é poeira, verdadeira é ouro.
- "Deus dá as pernas para quem não sabe andar."
- Quem muito fala pouco acredita.
- A ociosidade faz o ladrão.
- Amém ao país não há jamais.
- Amém querido, amém batido.
- Um menino, uma andorinha, não cacha a Primavera.

"Orato rouba a rolha da garrafa do
Rei da Rússia"

"Três tristes tigres" (diz-se bem rápido)

2 trava línguas

- Três pratos de trigo para três tigres tristes
- O rato roeu a roupa do Rei de Roma, aranha com raiva resolveu remendar.

- Maio, junho, setembro e novembro têm 30 dias
28 e 29 só há um
todas as outras têm 31.

- Rei, Capataz, Soldado, Ladrão, afirma barto do meu
coacaf.

- O gato miau, o gato cantou, o gato falou; o rato chora.

- O rato roeu a roupa do Rei de Roma.

TRAVA-LINGUAS

TRÊS Tristes TIGRES!

ORATO rouba
a rolha
do Rei
da Rússia.



"Três tristes tigres"

"O rato roeu a roupa do rei de Roma.
Zap! Zap! do rei da Rússia".

E foi uma vez, um gato malhado
Tocava piano & falava
Francês

Um ninho de mafagafas

Um ninho de mafagafas
Com sete mafagafinhos
Quando o mafagafa gafa
Gafam os sete mafagafinhos.

Três tigres tristes para três pratos de trigo.
Três pratos de trigo para três tigres tristes.

ACABOU-SE A PARADOCE
QUEM COMEU ARROZ ALOU-SE.

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA
A RAINHA COM RAIVA RESOLVEU REMENDAR

EM RAPIDO RAPTO, RAPIDO RATO
RAPTOU OS RASTOS SEM DEIXAR
RASTROS

Rda Bda, bda Rda
Rda pdera, Pdera Rda
Fala logo enão Enada
Que teu pai é de Angda

O Rato Rôeu a Roupa
do Rei de Roma.
O Rato Rôeu a Roupa
do Rei da Rússia.
O Rato Rôeu o Rabo
do Rodvalho
O Rato Rôeu a Rola
e a Rosa Rita Rodvalho
do Rato a Rôeu se Rôu

7. POEMAS

- daí vai uma, lá vão duas,
três pontinhas a voar;
uma é minha, outra é tua,
outra é de quem a apertouse.
- chegastes onde pudeste;
meses minha devia ser
nem fingis que não conheces
quem te ajudou a subir!
- e então o meu casolinho
quando acordei de repente,
tens que lindo casolinho!
tinha a brancura do Nêgro,
e zom dho muito verdinho,
florido e forte.

2 poemas

A foca

Quêr ver a foca
Fica feliz?
É por uma bola
No seu nariz.

Quêr ver a foca
Bates palminha?
É das a ela
Uma sardinha.

Quêr ver a foca
Fazer uma briga?
É espetar ela
Bem na barriga!

As borboletas

Branças, Azuis, Amarelas e pretas
Brincam na luz, as belas borboletas
Borboletas brancas
São alegres e fráguas
Borboletas azuis
Gostam muito de luz
As amarelinhas
São tão bonitinhas!
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

Quando vem a noite
e chuva cai.
Se cai de mansinho
no chão nado.
fbo se cai apressado
cuco a bola
nos telhos do telhado
que fica zangado
por ter de acobatar
de molengado.

Ser criança é ser imortal,
Ser criança é poder cantar em liberdade,
Ser criança é dar luz à verdade.

Faço castelos de areia,
Onde fico congelada e radiante,
Radiante porque sou criança triunfante,
Radiante pela experiência expectante

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Quero ser...

Quero ser, num sonho infinito
uma duquesa, até mesmo uma princesa,
morar numa casa de encantar,
de chocolate, ou até mesmo algodão.
Ter alegria e fazer magia
com a minha varinha de condão.

Quero por fim ser criança
Hoje, amanhã e sempre,
Numa alegria constante
d'um sonho atordoante.

8. ANEDOTAS/ ADIVINHAS

- O "zezão" assaltou um banco e pelo caminho encontram a diáspora que lhes pergunta: Ainda é que vão? Vámas assaltar o banco.
Resposta: Não, que isto é um trabalho para duvidar.
- Há notícia: um dos nossos ministros ganhou a febre aftosa.
2ª notícia: há uma previsão sobre toda a manada!
- O "zezão", deprimido que anda com a situação financeira do Zé, foi a uma reunião.
Depois de ouvir as coisas, disse-lhe a exultante: "isto vai dar assim até ao Zé!"
"E depois?" - Perguntou o "zezão".
"Depois, habitua-se!"
- Rapaz é que os dentes não batem lá! Não? Rapaz não consegue meter a vaca na frigideira!

"Era um homem tão magro, mas tão magro que quando usava gravata, ela ficava-lhe longa nos ombros."

"Era um homem tão alto, tão alto que quando comia um iogurte ele chegava à barriga já fora do prazo!"

O Professor: - Onde é que vivem os esquimós, Bahriz?

A aluna: - Não sei. A minha mãe nunca me deixou visitar ninguém aqui da vizinhança.

- Será possível que tenhas comido o bolo sem pensar no teu irmão?
- Estive sempre a pensar nele, mamã! Estava com medo que ele aparecesse antes de o acabar!

- Um indivíduo vai a um restaurante e pede um fango cozido. Quando o prato chega, ele dá-lhe um abraço e diz: "pagado".

"Acho lá! Este fango tem uma textura melhor do que a cuba."

"Foi o senhor vai comer o fango a vai dar-lhe um abraço!"

- Um homem que tinha acabado de comprar um carro novo estava preocupado com as setas brancas que estavam a apontar-lhe. Um dia o seu filho trouxe-lhe um fardo para assar e ficou ao lado dele à espera que acabasse. De repente, ele percebeu que ele estava a mirar-lhe o topo da cabeça e disse-lhe:

"Está a apontar nos meus cabelos brancos, não é?"

"Não, senhor", disse a rapariga. "Fotou às a costas do pai."

ANEDOTAS

O Joãozinho:

- Senhora ladra partiu a cabeça ao Zé com uma pedra!

O padre:

- Meu filho encreste.

O Joãozinho:

- Não encrei, acertei em cheio!!

Na ESCOLA a professora pergunta:

- És do reino animal, vegetal ou mineral?

- Do vegetal... chamo-me José Henrique.



❖ Porque é que o cão entrou na igreja?

Porque a porta estava aberta

O freguês entrou na loja de animais e disse ao vendedor:

- Queria um Papagaio que fosse especial.

- Chegou na hora certa! Temos um bilingue. Se levantar a patinha direita, ele fala Inglês. Se levantar a patinha esquerda, ele fala Francês.

- E se eu levantar as duas patinhas?

O Papagaio respondeu:

- Assim eu caio!

O Cão da Minha irmã

- O teu cão morde? — perguntou o carteiro ao menino Carlinhos, que estava a apanhar sol à porta de casa.

— Não — respondeu ele, muito enojado.

O carteiro avançou e o cão atirou-se-lhe às pernas.

— Então tu não me tinhas dito que o teu cão não mordeia?

— Esse cão é o da minha irmã...

I) Na escola a professora perguntou a um aluno:

- És de que animal, vegetal ou mineral?

- De vegetal... Chama-me José da Horta.

J) O Josézinho: - Senhora padre farte a cabeça co Zé Com...
uma febrezada.

O padre: - Meu filho estorde.

O Josézinho: - Não exei, estordei-lhe um cheiro!

ANEDOTAS

UM HOMEM ENTRA NA
FARMACIA E PERGUNTA:

- TEM ÓCULOS?

- PARA O SOL?

- NÃO, PARA MIM!

Porque é que o boi muge quando a vaca
passa?

Porque não sabe assobiare.

**9. ALGUMAS DAS COISAS QUE TEMOS
ANDADO A FAZER COM A SALI...**



CROCODILO ALFABÉTICO



CADERNO DIÁRIO



A SACOLA



CARICATURA COM RIMA



PUZZLES DE LETRAS



DESCOBRINDO AS ONOMATOPEIAS



**JÁ SEI O NOME DOS MEUS DESENHOS ANIMADOS
PREFERIDOS**



DICIONÁRIO ILUSTRADO



JÁ SEI SEGUIR UMA RECEITA



**A BANDA DESENHADA DA
NOSSA TURMINHA**



CINEMA



BISCOITOS DESENHADO

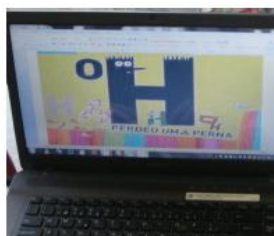


**O FOLHETO DA
MERCEARIA**



**ENCONTRO
ENTRE PRÉS**

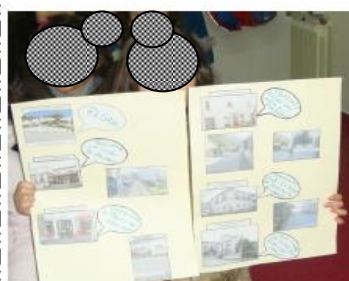
O H PERDEU UMA PERNA



O ESPARGUETE DANÇARINO



JOGO DO TABULEIRO



ROTEIRO POR GÓIS

